

M

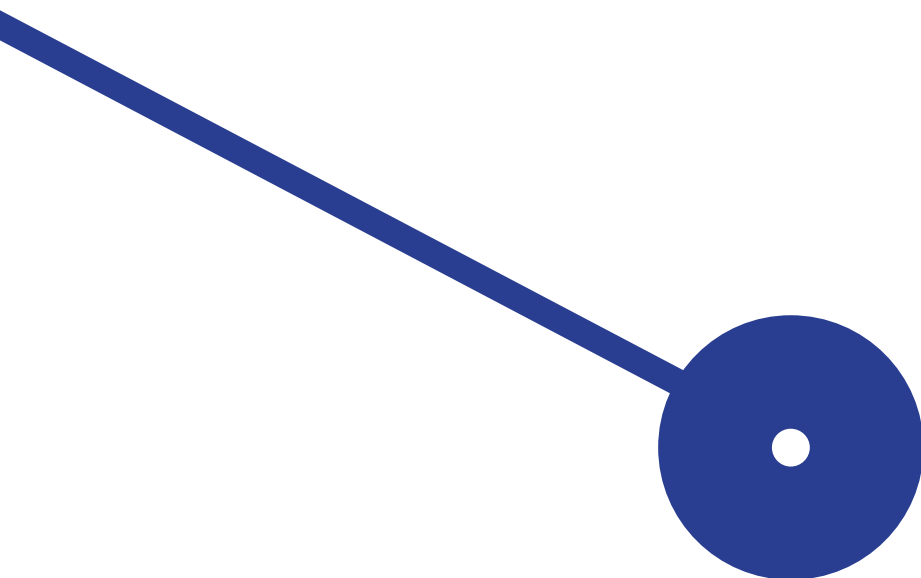
MESTRADO

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os caminhos da docência com raízes na discência: uma questão de múltiplas compreensões

Marisa Isabel Alves Oliveira

19/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marisa Isabel Alves Oliveira

**Os caminhos da docência com raízes na discência:
uma questão de múltiplas compreensões**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Doutor José António Costa

Porto, julho de 2020

AGRADECIMENTOS

Prestes a concluir mais uma etapa da minha vida profissional e académica, só me resta agradecer, de forma emocionada e com um enorme sorriso nos lábios, a todos aqueles que nunca deixaram de acreditar em mim, incentivando-me e apoiando-me ao longo desta maravilhosa caminhada formativa.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José António Costa, por todo o apoio, disponibilidade e dedicação na concretização deste relatório de estágio.

À equipa de supervisão, Professor Doutor José António Costa, Professora Doutora Ana Simão e Professora Doutora Paula Flores, um agradecimento sentido por todas as palavras de alento e motivação nos momentos mais difíceis, pelo apoio e a experiência que só os melhores sabem transmitir. Um abraço especial aos três.

Agradeço também aos três professores cooperantes, José Pedro Silva, Isabel Moura e Clara Silva, pela disponibilidade, partilha de saberes e pela forma inestimável com que me receberam e integraram nas suas salas de aula, contribuindo para o enriquecimento da minha prática educativa.

A ti meu Gil, amigo de uma vida (quase vinte anos), meu par pedagógico, meu companheiro, obrigada por toda a força, partilha e ombro amigo. Obrigada por acreditares em mim e por nunca me teres deixado desistir. Obrigada pelas inúmeras gargalhadas que sempre me conseguiste arrancar, principalmente nos momentos de desalento. Contigo do meu lado tudo se tornou muito mais fácil!

Aos meus amigos, Paula Gomes, Fernando Lima e demais amigos, agradeço o ânimo, o incentivo, o terem estado sempre presentes em todos os momentos, a orientação do caminho a seguir sem sentir vontade de voltar para trás, a força das palavras e a amplitude do abraço.

Agradeço aos meus maravilhosos pais e ao meu querido irmão, os grandes pilares da minha vida, pela forma como me educaram, pelos valores transmitidos, por todo o apoio incondicional, suporte, paciência que sempre demonstraram, e pela certeza, tantas vezes repetida, que vale a pena lutar pelos meus sonhos.

Por último, mas com um lugar primordial nas minhas amizades, um agradecimento especial à minha Clau, amiga querida de quase vinte anos, minha irmã do coração, sem a

qual este mestrado não teria acontecido. Obrigada por reconheceres as minhas valências, desde sempre, por valorizares a minha vocação para a docência e por vibrares com o meu sucesso como se teu fosse. És única enquanto fonte de inspiração e um exemplo de brilhante profissionalismo. É um privilégio poder contar contigo na minha vida.

A Escola do futuro começa hoje e o meu desempenho será, indubitavelmente, reflexo do precioso contributo de todos os que se cruzaram comigo nesta aventura académica, de uma forma ou de outra; cumpre-me agora dar continuidade a essa herança do Saber.

Obrigada a todos de coração!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, sendo parte integrante da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* e requisito fundamental para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende retratar todo o percurso realizado pela formanda ao longo da sua prática educativa.

Este relatório descreve de um modo reflexivo as práticas desenvolvidas em dois contextos educativos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, quer em regime presencial, quer a distância, bem como as metodologias e pressupostos teóricos e legais que fundamentaram as suas intervenções. Neste âmbito, este documento apresenta-se como um instrumento ímpar que estimula o desenvolvimento e a meta-avaliação da mestrandia na procura constante de um crescimento profissional, no qual se destacam as aprendizagens e competências desenvolvidas e adquiridas ao longo deste percurso, assim como as potencialidades e os constrangimentos que pautaram o mesmo.

Este relatório apresenta também um estudo de caso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada que pretendeu analisar os efeitos do trabalho sobre a compreensão da leitura, explorada na aula de Português, na promoção de competências relativas à interpretação e compreensão de enunciados matemáticos.

Assim sendo, este Relatório de Estágio é o espelho de uma experiência de enriquecimento pessoal e profissional vivenciada pela formanda, estando certa de que esta formação será apenas o início de uma vida profissional rodeada de constantes desafios e aprendizagens.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Profissionalidade Docente; Articulação de saberes; Transversalidade da Língua Portuguesa; Compreensão da leitura e resolução de problemas.

ABSTRACT

This report, being part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice and a fundamental requisite to obtaining a Master degree in Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, intends to portray the entire path taken by the trainee throughout her educational practice.

This report describes in a reflective way the practices developed in two educational contexts of 1st and 2nd cycles of education, either in person or at a distance, as well as the theoretical and legal methodologies and assumptions that supported their interventions. In this context, this document presents itself as a unique instrument that stimulates the development and meta-evaluation of the master's student in the constant search for professional growth, in which the learning and skills developed and acquired along this path stand out, as well as the potentialities and constraints that guided the same.

This report also presents a case study developed during the Supervised Teaching Practice that intended to analyze the effects of comprehension in reading, explored in the Portuguese class, on the promotion of learning related to the interpretation and understanding of mathematical statements.

Therefore, this Internship Report is the mirror of an experience of personal and professional enrichment lived by the trainee, being sure that this training will only be the beginning of a professional life surrounded by constant challenges and learning.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Teaching Professionality; Articulation of knowledge; Transversality of the Portuguese Language; Reading Comprehension and problem solving.

ÍNDICE GERAL

LISTA DE APÊNDICES	9
ÍNDICE DE TABELAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL	16
1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO:	
ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO	16
<i>PERFIL DO DOCENTE DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE 2º CICLO DO ENSINO</i>	
<i>BÁSICO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</i>	19
1.2. PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO BÁSICO - OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA	
COM RAÍZES NA DISCÊNCIA	22
<i>MOMENTO PRÉ-FORMAÇÃO INICIAL</i>	23
<i>MOMENTO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL</i>	23
<i>MOMENTO PÓS-FORMAÇÃO INICIAL</i>	26
CAPÍTULO II – A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	33
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO A DISTÂNCIA	33
2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO ESPECÍFICA	37
2.2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	37
2.2.2. ESCOLA EB1	43
2.2.3. ESCOLA EB 2/3	44
2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	46
2.3.1. TURMA 3ªA	46
2.3.2. TURMA 6ªB	48
2.3.3. TURMA 6ªA	50
CAPÍTULO III – DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA EDUCATIVA	53
3.1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E A PLANIFICAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS	54

3.2. REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	60
3.2.1. PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	60
<i>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</i>	62
<i>LEITURA</i>	63
<i>ESCRITA</i>	68
<i>ORALIDADE</i>	71
<i>GRAMÁTICA</i>	73
3.2.2. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	75
3.2.3. MATEMÁTICA	83
3.3. ATIVIDADES DE COMPLEMENTO AO ENSINO A DISTÂNCIA	92
3.4. SÍNTESE	94
CAPÍTULO IV – A COMPREENSÃO NA LEITURA NA AULA DE PORTUGUÊS COMO PONTE PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA AULA DE MATEMÁTICA – ESTUDO DE CASO	95
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	95
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	97
<i>A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA</i>	97
<i>LEITURA COMO COMPETÊNCIA TRANSVERSAL</i>	101
<i>O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA: A LEITURA COMO PONTE PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</i>	104
4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	106
<i>PARTICIPANTES</i>	106
<i>TIPO DE INVESTIGAÇÃO</i>	106
<i>PLANO DE INVESTIGAÇÃO</i>	107
<i>INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i>	110
4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116
4.5. SÍNTESE REFLEXIVA	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
BIBLIOGRAFIA	129

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Terceira Unidade Didática *África com Sentidos!*

Apêndice B – Quarta Unidade Didática *Devagar se vai ao Longe!*

Apêndice C – Esquema de Compreensão do título do poema *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina.

Apêndice D – Estratégias de descoberta de títulos de obras abordadas.

Apêndice E- Estratégia de compreensão do poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães.

Apêndice F- Esquema Semântico e reorganização da letra da música *Voar* de Tim.

Apêndice G- Momentos de motivação na aula de História e Geografia de Portugal.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planificação geral da experiência didática.	108
Tabela 2 - Instrumentos específicos de recolha de dados nas tarefas.	111
Tabela 3 - Problemas presentes no T ₁	114
Tabela 4 - Problemas presentes no T ₂	114
Tabela 5 - Problemas presentes no T ₃	115
Tabela 6 - Resultados obtidos, em percentagem (%), através do inquérito por questionário.	117
Tabela 7 - Resultados obtidos no inquérito por questionário.	118
Tabela 8 - Resultados obtidos através de produções escritas dos alunos.	119
Tabela 9 - Somatório das cotações obtido nas propostas dos momentos de avaliação em Matemática.	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico sobre a história A Lebre e a Tartaruga de La Fontaine.	109
Figura 2 - Produção de um aluno com a ordenação de parágrafos.	116
Figura 3 - Somatório dos resultados obtidos em três momentos de avaliação.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ASE - Ação Social Escolar

CEB – Ciclo(s) de Ensino Básico

CREC- Complemento Regulamentar Específico de Curso

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

NCTM - National council of teachers of mathematics

PES- Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi realizado o presente Relatório de Estágio intitulado *Os caminhos da docência com raízes na discência: uma questão de múltiplas compreensões*.

A elaboração deste relatório resulta de uma condição imprescindível para a obtenção do grau de Mestre, qualificando o candidato para a docência nos dois Ciclos de Ensino Básico e nas disciplinas para as quais este 2.º ciclo de estudos habilita.

Neste relatório apresenta-se todo o trabalho desenvolvido pela formanda ao longo de toda a prática educativa, nomeadamente entre outubro de 2019 e maio de 2020, embora em março de 2020 tivesse ocorrido a interrupção da atividade letiva presencial, motivada por questões de saúde pública. Em função disso, emergiu a necessidade de se adaptar as atividades de estágio às circunstâncias ocorridas, de forma a garantir a continuidade do ano letivo e as condições necessárias para a concretização das aprendizagens em regime não presencial. Igualmente, neste documento apresenta-se um retrato autêntico de todo o percurso de experiências, aprendizagens e desafios vivenciados pela formanda no contexto de estágio, quer presencial, quer a distância, destacando-se por isso como um documento ímpar baseado na fundamentação teórica e legal que contempla a apresentação, descrição, análise e reflexão do trabalho desenvolvido.

A Prática de Ensino Supervisionada proporcionou à formanda uma intervenção contínua e em simultâneo em dois ciclos de ensino distintos e em várias áreas do saber, o que potenciou o aperfeiçoamento de aprendizagens que, provavelmente, não seriam desenvolvidas se a PES fosse dividida em dois ciclos distintos. Desta forma, foi possível a elaboração de diferentes Unidades Didáticas em que os dois ciclos de ensino e as várias áreas disciplinares se combinaram e complementaram para desenvolver aprendizagens nos estudantes, de forma a torná-las mais íntegras e significativas.

Em termos estruturais, este documento encontra-se organizado em quatro capítulos e vários subcapítulos, estritamente relacionados. Portanto, após a introdução, no primeiro capítulo - *Formação e dimensão Profissional* - será apresentada a fundamentação legal e académica que suporta a base comum da Prática de Ensino Supervisionada e o perfil do docente de 1.º Ciclo de Ensino Básico e de 2.º Ciclo de Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal, tendo essa fundamentação sustentado todas as decisões tomadas ao longo do estágio. Ainda, neste capítulo surge o subcapítulo *Profissionalidade docente no Ensino Básico – Os caminhos da docência com raízes na discência*, no qual serão explanados três momentos basilares que suportam a construção de uma identidade profissional docente, designadamente: o período de Pré-Formação Inicial, no qual será abordado o momento anterior ao da iniciação da formação inicial que habilita para a docência; o momento em que decorre a Formação Inicial; e, a fase de Pós-Formação Inicial relativa à prática profissional e de formação contínua.

Acresce dizer que a formanda já tem uma Licenciatura em *Professores de Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza* pela *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*, desde 2007, o que influenciou os olhares múltiplos que percorrem este relatório. Importa, ainda, salientar que a formanda se inscreveu neste Mestrado para ampliar o seu conhecimento noutras áreas do saber e para poder abordar todas as áreas curriculares inseridas no 1.º CEB com maior domínio e rigor científico, para além de sentir que a disciplina de Português é inegavelmente uma área do saber estruturante relativamente ao restante Currículo do Ensino Básico.

O segundo capítulo, *A Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada*, estará dividido em dois subcapítulos, designadamente: *Contextualização geral: do ensino presencial ao ensino a distância*, no qual será efetuada uma sucinta descrição da transição ocorrida no estágio entre o ensino presencial e o ensino a distância e *Contextualização específica* onde serão caracterizados os contextos educativos nos quais ocorreu a PES nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente numa turma de 3.º ano e em duas turmas de 6.º ano de escolaridade, características essas que se demonstraram fulcrais para a tomada de decisões ao longo de toda a prática educativa. Relativamente ao terceiro capítulo, *Dos fundamentos à Prática educativa*, este integrará toda a prática desenvolvida pela formanda, sendo que este

capítulo apresentará algumas das mais significativas intervenções realizadas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, quer presencial quer a distância, bem como a descrição e a análise reflexiva, suportada em referenciais teóricos, dos percursos de aprendizagem realizados em torno da articulação de saberes em ambos os ciclos de ensino. Já no quarto capítulo, *A compreensão na Leitura na aula de Português como ponte para a resolução de problemas na aula de Matemática*, será apresentado o projeto de investigação efetuado na área de Português, concretamente ao nível do domínio da Leitura, em estreita articulação com a área curricular de Matemática, destacando-se as opções tomadas pela formanda, o enquadramento teórico e a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por fim, em *Considerações finais*, será apresentada uma breve reflexão sobre todo o percurso educativo desenvolvido.

A encerrar este relatório, será exibida uma lista de referências consultadas para a elaboração deste documento, que se revelou imprescindível para a construção do mesmo e de anexos que evidenciam o caminho efetuado pela formanda ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

No presente capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que enquadraram e orientaram a Prática de Ensino Supervisionada, bem como o perfil do docente de 1.º Ciclo de Ensino Básico e de 2.º Ciclo de Ensino Básico de Português e de História e Geografia de Portugal. Ainda, neste capítulo serão apresentadas vias de construção de Profissionalidade docente no Ensino Básico, através de três momentos fundamentais: o período de Pré-Formação Inicial, o período de Formação Inicial e o período de Pós-Formação Inicial, que suportam a construção de uma identidade profissional docente.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO

Ser profissional da educação envolve inúmeros desafios e compromissos, na medida em que ser professor exige a responsabilidade de sustentar e nortear a formação das futuras gerações. Para tal, torna-se fulcral que o docente efetue uma preparação profissional e pessoal suportada por diferentes referenciais legais e teóricos subjacentes à formação docente, sendo por isso essencial a apresentação e a análise desses princípios orientadores.

Ao longo do tempo, as políticas educativas foram sofrendo mudanças significativas, incluindo alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), nomeadamente, pela Lei nº 115/1997 de 19 de setembro e, mais tarde, pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, que vieram reforçar a pertinência da formação pedagógica e a introdução do regime de escolaridade obrigatória para jovens que se encontrem em idade escolar (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Ainda, em concordância com os documentos legais supracitados, a formação académica do docente deve estar estruturada de acordo com as necessidades do desempenho profissional de cada nível de ensino, integrando uma

licenciatura complementada por uma adequada formação pedagógica realizada em estabelecimentos de Ensino Superior acreditados.

Ulteriormente, o Processo de Bolonha entrou em vigor em Portugal no ano 2006, (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado posteriormente pelo Decreto-Lei 107/2008, de 25 de junho), com o intuito de certificar a qualificação dos portugueses a nível europeu através da implementação de um conjunto de medidas que provocaram uma mudança significativa no ensino superior, nomeadamente: a redução da duração dos vários ciclos de estudo (em particular as licenciaturas que de cinco ou quatro anos passaram para três anos), o aumento exponencial da mobilidade dos discentes, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas e o reconhecimento europeu das qualificações académicas de forma mais simplificada.

Ademais, para além da Licenciatura em Educação Básica, com o aparecimento do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro), estabeleceu-se o alargamento de habilitação do professor generalista através da criação do Mestrado em ensino para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza). No entanto, em 2014, com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, procedeu-se, uma vez mais, à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis supracitados, substituindo-se os “modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial e organizado em dois ciclos de estudos” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), ou seja, instituiu-se a separação do referido Mestrado em dois Mestrados diferentes, designadamente o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (sendo este o Mestrado frequentado) e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na perspetiva do Governo, este novo modelo surge como forma de reforçar a qualificação dos docentes, designadamente “nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e de estabelecer um maior rigor e clareza nas relações existentes entre as formações e os grupos de recrutamento, permitindo deste

modo a existência de uma formação inicial de carácter cada vez mais específico em cada uma das áreas em estudo.

Relativamente ao caso específico do presente Mestrado, é o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC, 2019) e os Regulamentos de Frequência e Avaliação e Geral dos Cursos que regulam o funcionamento do mesmo. Neste sentido, procedeu-se à revisão das condições necessárias para a obtenção da habilitação profissional para a docência conducentes ao grau de mestre, passando a constituir uma condição indispensável para o desempenho da profissão docente, em conformidade com Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Também neste decreto é enfatizada a relevância da Prática de Ensino Supervisionada, na medida em que constitui

o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Despacho nº 7856/2010, de 4 de maio)

De acordo com os diplomas supracitados, o Mestrado tem a duração de dois anos, correspondente a quatro semestres, suportado por 120 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) e decorre em dois contextos, designadamente na instituição de formação e em duas escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, sendo que a Prática de Ensino Supervisionada, composta por 49 ECTS, se apresenta como uma Unidade Curricular anual presente no 2.º ano curricular deste mesmo Mestrado. Ainda, a Prática de Ensino Supervisionada, segundo os documentos CREC (2019) e Regulamentar da PES, compreende as seguintes fases de desenvolvimento: i) Observação participante das ações educativas através da qual os formandos têm a possibilidade de observar as ações do professor Cooperante, para conhecerem as dinâmicas das aulas e de todas as dimensões inerentes ao processo educativo, e do seu par pedagógico; ii) Reuniões de reflexão pré-intervenção com a participação dos respetivos supervisores a partir das quais se elucidam as dinâmicas e os procedimentos inerentes ao desenvolvimento da PES, quer na instituição de formação quer nos centros de estágio, bem como se analisam as planificações e os recursos didáticos a utilizar durante todo o processo; iii) Intervenção educativa dos formandos direcionada para as turmas do contexto de estágio e para os projetos e atividades a implementar para a

comunidade escolar; iv) Reuniões de reflexão pós-intervenção nos centros de estágio com a presença do(s) professor(es) cooperante(s) para que se proceda à reflexão acerca da prática educativa e à organização das atividades implementadas; v) Intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa resultante de reuniões nos centros de estágio com fins pedagógicos e/ou organizacionais.

Por seu turno, a PES requer a elaboração de um relatório final, considerando o disposto na alínea b) do n.º 1 do art.º 20 do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelos Decretos-leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, que deverá integrar a descrição e a análise de todo o processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores que a prática pedagógica potenciou, em estreita articulação com os processos de reflexão e de cooperação, decorridos em ambos os contextos educativos. Portanto, este Relatório de Estágio surge como um documento ímpar, no qual a fundamentação legal e teórica sustenta a descrição e a reflexão da prática pedagógica desenvolvida.

PERFIL DO DOCENTE DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

É no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que se reconhecem e definem os perfis específicos de desempenho geral e profissional do professor do ensino básico. Segundo esse Decreto, o perfil geral do desempenho do professor do 2.º Ciclo apresenta características idênticas ao perfil do docente do 1.º Ciclo, englobando as seguintes dimensões: dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão profissional, social e ética; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. No entanto, embora seja visível uma evidente analogia entre o perfil do docente do 1.º e o do 2.º Ciclos, muitas são as dissemelhanças existentes nestes dois níveis de ensino, entre as quais se destaca o regime de monodocência, característico do 1.º Ciclo, em oposição à pluridocência do 2.º Ciclo. No que concerne à monodocência, o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1 do art.º 8.º

da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste quadro, Pinho (2018) defende que “a organização com professores mais especializados não impede a criança de ter 2 professores de referência, um para a área das «Letras», outro das «Ciências»” (p. 71). Ainda, pelo caminho já efetuado ao longo de toda a sua experiência profissional enquanto professora de 1.º Ciclo, a mestrande defende que, se neste regime de docência, por um lado, o professor consegue apoiar o aluno de forma mais individualizada, dominando os interesses e especificidades de cada um, por outro, não existe um conhecimento do conteúdo a nível científico muito pormenorizado e aprofundado relativo às diferentes áreas disciplinares, o que poderá implicar uma «fuga» por parte do professor para a área que lhe causa maior conforto e segurança, podendo provocar, por isso, assimetrias no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

No que concerne à pluridocência no 2.º Ciclo do Ensino Básico, cada docente é distribuído por áreas disciplinares e tem à sua responsabilidade, na maioria dos casos, diversas turmas, com quem está apenas num determinado horário do tempo escolar, sendo este tempo de interação com os alunos menor do que no 1.º CEB. No que diz respeito aos perfis do professor de Português e de História e Geografia de Portugal em particular, importa salientar as suas principais diferenças. O professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino e aprendizagem, “produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]” (Leal, 2009, p. 5). Portanto, ser docente de Língua Materna fundamenta-se essencialmente em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), ou seja, em ser um professor que detém dois papéis fundamentais, nomeadamente o de se apresentar como um utilizador competente da língua e o de ser responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). Ao professor de Português cumpre proporcionar condições e situações de ensino e de aprendizagem favoráveis às mudanças do conhecimento empírico da língua que o estudante transporta consigo, ou seja do conhecimento obtido através “da convivência com a família e demais membros da sua comunidade, em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos” (Leal, 2009, p. 5). Nesta perspetiva, uma aula de

Português deve regular-se pela diversidade discursiva e textual, pela experimentação e prática de comportamentos verbais, bem como pela articulação entre os diferentes domínios que constituem esta área do saber, nomeadamente: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática (tema que será desenvolvido no capítulo III). Por outro lado, o papel do docente de História e Geografia de Portugal é o de formar cidadãos críticos, criativos, com um referencial útil e que sejam capazes de entender que o presente é uma consequência do passado e uma projeção do futuro (Gago, 2018). Neste sentido, o professor de História e Geografia de Portugal deve ensinar os alunos a trabalharem com informação de modo crítico, ensinando-os a pensar por si mesmos, de modo a desenvolverem formas de compreensão contextualizada do passado através do contacto direto com diferentes fontes, históricas e historiográficas, promotoras de inúmeras questões que permitam a entrada da História de forma mais formal no currículo, possibilitando um pensamento histórico mais estruturado. Assim sendo, “a sala de aula de História deve constituir o principal palco onde os alunos podem e devem incorporar as suas personagens para a vida, ensaiando a «peça» que gradualmente os tornará pensadores críticos” (Pereira, 2014, p. 9). Seguindo a mesma linha de pensamentos, Reis (2006) defende também que o docente de História e Geografia de Portugal deve ensinar os estudantes a

adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber fazer, o saber fazer bem; ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista; incentivar a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas; criar condições para que os alunos possam participar do processo do fazer, do construir a História (p. 18).

Ao professor de Português e História e Geografia de Portugal cumpre, assim, um papel fundamental na formação de cidadãos críticos capazes de interpretar o mundo à sua volta e de desempenhar um papel ativo numa sociedade em constante transformação, contribuindo para uma melhor capacidade de argumentação e de comunicação.

Conforme já referenciado, a PES realizou-se simultaneamente em dois ciclos diferentes de ensino, com um modelo que pretendia efetivar o perfil plural e flexível de professor. Este perfil tornou-se essencial para o desenvolvimento profissional da formanda, na medida em que lhe permitiu melhorar algumas conceções relativas à transição educativa, à continuidade educativa e à articulação curricular, possibilitando vários momentos em que a

mestranda teve a oportunidade de experienciar essas práticas, nomeadamente em períodos de estágio longos, características do Mestrado em curso em que os mestrandos permanecem nos dois contextos ao longo de todo o ano.

1.2. PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO BÁSICO - OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA COM RAÍZES NA DISCÊNCIA

Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és!

Nóvoa (2007, p. 33)

Ser professor é viver na inquietação constante de melhoria, nas díspares dimensões que sustentam a teoria e a prática e na indagação permanente que a sociedade do conhecimento lhe provoca. É esta a sociedade que potencia o aparecimento de novos desafios que permitem a construção da profissionalidade docente (Hargreaves, 2004), que se constitui como um processo permanente, interativo e dinâmico de comunicação e socialização entre o *eu* individual e o *eu* social (Dubar, 1997). Assim, nesta linha de pensamento, adota-se aqui, numa primeira fase, a definição de profissionalidade docente de Sacristán (1991), como sendo “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). A construção da identidade profissional docente reúne, portanto, na mesma pessoa, as suas experiências pessoais e profissionais que contribuem para que este processo seja evolutivo e de interpretação e reinterpretação de experiências, que ocorre durante toda a vida (Marcelo, 2009). Assim, no que concerne a esta temática, este capítulo será organizado em três momentos principais: (1) Pré-Formação Inicial - referindo o momento anterior ao da iniciação da formação inicial que habilita para a docência; (2) Durante a Formação Inicial - o momento de formação inicial; e, (3) Pós-Formação Inicial - o momento de prática profissional e de Formação Contínua.

MOMENTO PRÉ-FORMAÇÃO INICIAL

A formação profissional que habilita para a docência, ao contrário do que acontece com outras profissões, não se inicia com a formação inicial, mas é resultante “de toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do ofício de aluno” (Formosinho & Niza, 2009, p. 126). Este percurso enquanto discente, que nas sociedades contemporâneas é muito prolongado no tempo e na quantidade de horas passadas na escola, permite observar e aprender, ainda que de forma implícita, o desempenho prático do docente (Formosinho, 2014). Assim, entre o pensamento e a ação de um profissional docente, há um conjunto de indícios que permite identificá-lo como um ser com características idiossincráticas, marcadas pelas experiências vivenciadas neste primeiro momento e nos diversos domínios (familiar, escolar, social), ou seja, a história pessoal é um marco de referência na identificação da personalidade do professor e que transita, indubitavelmente, para a sua esfera da atuação. Mellado (2011) aponta o papel de relevo que as crenças, emoções, conhecimentos e valores têm fruto das experiências pessoais referidas e que permite formalizar nos indivíduos uma ideia de como se aprende e se ensina e, conseqüentemente, influenciar a previsão, a decisão e ação do professor em momentos específicos (Mellado, 2011). Estes são os primeiros contributos para a construção da identidade profissional docente, em cujas etapas seguintes se poderá assistir a um desconstruir e reconstruir dessas aprendizagens, ou, simplesmente, estabilizá-las num processo que se traduzirá numa prática que tanto serve a inovação como a tradição (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018), a transformação ou a reprodução (Mesquita, 2011).

MOMENTO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

O primeiro contacto instituído entre a prática educativa e a teoria concebida acontece na Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de formação inicial, uma vez que, para além de propiciar a criação de modelos práticos e renovadores nos futuros docentes (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012), também possibilita aos mesmos a oportunidade de se

interrogarem acerca da função educativa, do modo como a estão a executar, das potencialidades e dificuldades sentidas ao longo da sua própria prática, num incessante processo de autoconhecimento que propicia e suporta a autossupervisão (Alarcão, 2014; Alarcão & Canha, 2013). Portanto, a formação inicial de professores caracteriza-se como sendo uma fase “orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105). A PES permite, assim, experienciar a realidade escolar, de forma a fomentar a consciencialização e a integração dos diversos saberes que definem a prática profissional, instituindo uma conexão entre duas realidades bem diferentes, a escola e a instituição de formação, embora Formosinho (2009) defenda que, “quanto mais autónoma e assumidamente profissional for a Prática Pedagógica, mais consciencializa os estudantes da realidade escolar” (p. 56). Face ao referido, se a participação e a intervenção dos futuros profissionais da educação nos contextos reais merecem particular destaque, da mesma forma, de acordo com Alarcão (2014), deverá ser atribuída especial relevância à atitude reflexiva sobre a prática e para a prática, na medida em que permitirá a cada formando sentir-se apto para encarar as novas situações com que se vai deparando na vida real, bem como para tomar decisões cada vez mais ajustadas e consciencializadas. Corroborando a mesma ideia, Cunha (2008) refere que “o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências” (p. 80). Assim sendo, a reflexão constante em relação à prática profissional, potenciada pela formação inicial de professores, permitirá o desenvolvimento de competências e atitudes essenciais na formação de cada formando, contribuindo, também, para a construção da sua identidade profissional (Borges, 2014). Efetivamente, a Prática de Ensino Supervisionada apresentou um papel primordial na formação da mestrandia, na medida em que potenciou “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem” (alínea e, n.º1 do Artigo 11º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), possibilitando-lhe a concretização de momentos de reflexão regulares acerca das opções tomadas durante o seu processo de aprendizagem, por forma a que pudesse ultrapassar as dificuldades sentidas e aperfeiçoar progressivamente os seus percursos e práticas educativas, procurando, dessa forma, melhores estratégias de ensino que impulsionassem mudanças positivas ao longo de todo o

seu processo formativo (tema que será retomado no capítulo II). Comprovando o exposto, o próprio documento - Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC, 2019) - referencia que a Prática de Ensino Supervisionada deverá proporcionar ao aluno “a mobilização de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da pessoalidade, valorizando a sua experiência pessoal, convicções, valores e saberes” (CREC, Artigo 2º, 2019). Assim, a PES permite efetivar uma articulação entre saberes e metodologias adquiridos nas restantes Unidades Curriculares do referido Mestrado, de modo a atribuir sentido às aprendizagens, potenciando uma aproximação entre a Escola, as práticas educativas e a sociedade.

No entanto, tal como defendem Gago (2018) e Mesquita (2011), a formação inicial de professores não pode ser considerado como um momento isolado e único, mas, pelo contrário, o desenvolvimento profissional do docente deverá assumir um carácter contínuo, o qual será responsável pelo desenvolvimento de competências e pela procura da inovação, para que, assim, possa evoluir pessoal e profissionalmente, permitindo dar resposta ao perfil de uma sociedade em crescente evolução. Neste sentido, a formação inicial deverá ser encarada como uma outra fase de um percurso de educação permanente, ao invés de uma etapa concluída em si mesma (Alarcão, 2014; Alarcão & Canha, 2013). Seguindo esta linha de pensamentos, a formação de professores apresenta-se como um método concebido para adaptar a escola às constantes mudanças e de garantir a melhoria da qualidade de ensino e, ainda, confirmando o exposto por Morgado (2011), que defende que a formação contínua pode ser encarada como “um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver (...) novos modos de trabalho” (p. 803), pois, de acordo com o Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de setembro,

o desafio da qualificação dos Portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

MOMENTO PÓS-FORMAÇÃO INICIAL

À transição biográfica ou transição interna, como apelidou Dubar (1997), ou seja, a influência do *eu* indivíduo no *eu* profissional, há a acrescentar a transição externa, isto é, o professor enquanto membro de um grupo. Ela é exercida entre o indivíduo e as instituições, no término da formação inicial, quando o “professor neófito se encontra ainda numa fase de aquisição de saberes relativos a um campo mais vasto da profissão: os saberes profissionais” (Mesquita, 2011, p. 98). Partindo da particularidade de que para a formanda este Mestrado tanto corresponde a formação contínua, como a formação inicial, torna-se relevante salientar que a influência das suas vivências, enquanto aluna, foram menores do que a experiência construída durante 13 anos que passaram entre a formação inicial obtida na primeira Licenciatura e este Mestrado, uma vez que muitas das dificuldades sentidas no início da sua formação agora não foram vivenciadas, devido à sua experiência enquanto docente. A título de exemplo, a formanda destaca o momento em que lecionou pela primeira vez como professora estagiária em que experimentou um imenso receio perante a possibilidade de os alunos perguntarem algo a que ela não conseguisse responder de imediato, o que não se verificou desta vez, dado que a mesma tem consciência que o professor nunca será dotado de um conhecimento total e que, não tendo as respostas todas, tem a disponibilidade mental para aprender continuamente.

Neste momento, importa recuperar a ideia de Gorzoni e Davis (2017) que caracterizam o professor enquanto um profissional distinto de um outro (profissional não docente) apoiando-se em quatro eixos basilares: a essência própria da atividade praticada, o conhecimento adquirido para efetivar essa atividade, a capacidade de decidir sobre a prática e o grau de reflexão acerca da mesma. Neste âmbito, a profissionalidade docente envolve um integrado conjunto de conhecimentos profissionais em permanente articulação com inúmeras funções docentes, as quais deixaram de ser praticadas apenas em contexto de sala de aula, tendo-se ampliado progressivamente para a conceção da escola como organização social (Borges, 2014; Estrela, 2001; Morgado, 2011). Neste sentido, o docente desempenha uma função relevante perante a sociedade e, por isso, deve controlar um conjunto de saberes teóricos e práticos e de competências e capacidades específicas, sendo que, de acordo com Borges (2014),

os esquemas interiores do professor resultam dos seus esforços para dar sentido às suas experiências e criar uma base de ação eficaz na sala de aula, adquirindo o estatuto de teorias para a ação ou teorias práticas que marcam a sua profissionalidade (p. 41).

Em consonância com o exposto, também Morgado (2011) defende que o conhecimento profissional do docente não se pode limitar apenas ao simples domínio de um conjunto de saberes científicos e metodológicos referentes aos conteúdos curriculares, uma vez que, “para além de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje”, necessita, principalmente, de entender “as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” (p. 797).

A profissionalidade docente atribui aos professores funções de vertente pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 2009), sendo que a dimensão pedagógica potencia, essencialmente, a promoção do desenvolvimento, a construção de aprendizagens, a organização de experiências e o envolvimento integral no processo de aprendizagem, a partir de investigações e de resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, segundo o exposto, a prática docente deverá fomentar a autonomia, para que o professor possa definir o método apropriado para a sua atividade profissional e, ainda, a sua práxis deverá ser realizada numa perspetiva de desenvolvimento profissional, de forma a envolver uma permanente análise reflexiva sobre as suas práticas, fazendo meta-avaliação permanente e transformando as opções selecionadas, para que dessa forma possa reajustar a sua conduta e atualizar os seus saberes (Borges, 2014; Sousa, 2013), traçando, então, o seu perfil individual enquanto profissional da educação. Todavia, ao longo da prática-reflexiva, torna-se essencial que o docente nunca se sinta totalmente satisfeito com o trabalho desenvolvido e com as suas atitudes face ao mesmo, pois um ser insatisfeito é mais suscetível de evoluir, uma vez que "todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento" (Hypolitto, 2001, citado por Rodrigues, 2007, p. 39). Assim, o papel reflexivo que o docente deve assumir durante a sua prática educativa torna-se crucial na construção do seu perfil enquanto docente, possibilitando-lhe evoluir e construir a sua própria identidade tendo em vista um ensino de qualidade.

Efetivamente, a formação contínua é encarada como um processo indispensável à construção da identidade pessoal e profissional do professor, potenciando um investimento

individual que estimule a autonomia e a reflexão crítica, pois, tal como defende Borges (2014),

as implicações para a formação dos professores são óbvias, aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional (p. 42).

Assim, a formação de docentes constrói-se pela prática permanente, quer individual, quer coletiva, de reflexões críticas acerca das ações implementadas e dos contextos envolvidos, valorizando dessa forma a reconstrução da identidade profissional e pessoal (Roldão, 2000). Neste sentido, a formação de professores desempenha um papel crucial na construção da profissionalidade docente, uma vez que possibilitará aos docentes a construção de um pensamento autónomo que, por sua vez, contribuirá para práticas ativas de autoformação.

Para além do conhecimento efetivo dos conteúdos e da forma de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, de acordo com as características dos estudantes e dos seus contextos, a profissionalidade docente institui uma conexão direta com o conhecimento do currículo e infere dele a compreensão das suas finalidades, intenções e valores educacionais. Posto isto, pretende-se que o docente “dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67), adotando “uma atitude transformativa para o futuro (...) que permita experiências democráticas” (Gago, 2018, p. 513). Pois bem, face às alterações visíveis no sistema educativo e na escola, impõe-se, cada vez mais, que o docente conceba um outro tipo de vínculo com o currículo, uma vez que os professores são uma peça central na conceção da mudança nas escolas, no progresso da educação e na adaptação do currículo, considerado para todos imprescindível, quer como simples consumidores, quer como configuradores (Leitão & Alarcão, 2006). Portanto, os professores “têm uma acção importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (Leite, 2002, citado por Leite & Fernandes, 2010, p. 202), transformando-se, por isso, em profissionais que assumem as reformas como um desafio para repensar na sua prática pedagógica em contexto de sala de aula. Assim, o docente passa de simples aplicador a gestor do currículo, presenciando-se,

desta forma, uma reestruturação da concepção tradicional de professor, que, de acordo com Leite (2002, citado por Leite & Fernandes, 2010), tem “feito deles [professores] mais consumidores de directrizes e currículos definidos a nível central do que conceptores de projectos locais” (p. 199). Trata-se, então, de deixarem de ser simples “funcionários de um sistema que define todas as regras” e tornarem-se “cada vez mais gestores de decisões que não costumam ser suas” (Roldão, 2000, p. 19). Em consonância com o exposto, torna-se essencial que o docente adote o currículo como seu e adquira um papel ativo no seu desenvolvimento, tornando-se investigador da sua própria ação, para que dessa forma possa construir práticas apropriadas aos perfis de mudança pretendidos (Lopes et al., 2014) na gestão curricular, uma vez que, na perspetiva de Morgado (2000), “o currículo é concebido como um campo de comunicação entre a teoria e a prática, campo este em que o professor é um investigador activo” (p. 25). Subjacente a esta gestão autónoma do currículo e de forma a potenciar um ensino cada vez mais de qualidade, surgiu o “projeto de autonomia e flexibilidade curricular”, enquadrado no Despacho nº 5908/2017, que outorgou aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de gerirem o currículo através de princípios curriculares-base sustentados nos conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para o alcance das competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017). Posto isto, este Despacho determinou o início da experiência a poucas escolas que, depois de generalizado a todo o país, através da lei 55/2018, apresenta como objetivo principal,

conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade — autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade (Despacho nº 5908/2017).

Face ao exposto, surge a necessidade de destacar a importância da gestão do currículo ao longo do percurso da mestranda enquanto docente no período anterior a este, uma vez que a mesma teve a oportunidade de intervir em vários Agrupamentos de Escolas, que se integravam no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária, cuja gestão

do currículo obedece a algumas características mais contextualizadas e diferenciadas. Estas experiências permitiram à formanda desenvolver valências quer em termos de gestão de comportamentos e de atitudes em sala de aula, quer ao nível da capacidade de envolver todos os alunos nas atividades, até mesmo aqueles que normalmente manifestavam desinteresse pelas aprendizagens escolares.

O papel ativo do docente no desenvolvimento do currículo institui-se para além de diretrizes legais, pelo cumprimento das planificações dos conteúdos programáticos e das atividades escolares (que o currículo determina) também pelo contexto educativo em que se insere, através das culturas colaborativas que provêm das próprias escolas (Morgado, 2005, 2011). Assim sendo, estas práticas não se podem basear em atos e pensamentos de um profissional isolado, mas, antes, concebidos a partir da partilha de saberes e de pontos de vista com os seus pares (Morgado, 2011), pois, de acordo com Day (2003, citado por Gago, 2018), “é necessário um envolvimento apaixonado de todos os elementos, tentando-se um compromisso contínuo em fazer sempre melhor e que a profissionalidade seja orientada por e para valores” (p. 509). Assiste-se, então, a uma conceção de profissionalidade docente que, de acordo com Gago (2018), deve basear-se em novas estratégias que envolvam uma relação integral entre os alunos, os pares, os pais e a comunidade, com o intuito de aprofundar, aperfeiçoar e adaptar a ação educativa às práticas atuais.

É neste quadro de pensamentos que as práticas colaborativas têm emergido, tanto pelo seu potencial formativo numa aprendizagem recíproca, como pela construção de estratégias para a resolução de problemas e, consequentemente, para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Nóvoa, 2009). Ainda, na perspetiva de Leite e Fernandes (2010), fazer emergir o trabalho em equipa potenciará uma visão sobre os contextos profissionais como espaços de formação de docentes, bem como a conceção de escola como uma instituição curricularmente inteligente (Leite, 2010) que se desafia constantemente a si própria e que procura, num todo, estabelecer uma dinâmica interna e externa capaz de melhorar a qualidade da educação dos alunos que integra.

Considerando o exposto, também Hargreaves (2004) enfatiza a relevância que o trabalho colaborativo apresenta para os docentes, quer no que concerne ao trabalho integrado que potencia a mudança das práticas docentes, quer em relação a partilhas concretizadas de forma livre, confiante e frequente, escutando e sugerindo sem pressões

(Pedras & Seabra, 2016). Em sincronia com os pressupostos expostos, Alarcão e Canha (2013, citados por Pedras & Seabra, 2016) defendem, também, que o trabalho colaborativo “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades” (p. 81), visto que para existir uma colaboração eficaz é fundamental que exista uma comunicação apropriada, reflexiva e empenhada, uma vez que só assim é possível propiciar o sucesso das aprendizagens, pois, de acordo com Boavida e Ponte (2002, citados por Lopes et al. 2014),

o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. (...) A utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. (p. 5739)

Ainda, no trabalho colaborativo, torna-se essencial que a responsabilidade sobre o processo de execução dos objetivos que o definem seja assumida e partilhada por todos os participantes, independentemente das funções que possam desempenhar (Pedras & Seabra, 2016). Assim, a mudança na educação só é concebível com a implicação e o envolvimento de todos os que nela participam e dela beneficiem, segundo uma prática coletiva e colaborativa (Hargreaves, 2004).

Posto isto, a colaboração impõe a necessidade de trabalhar com os outros, a confiança no outro e a crença de que em conjunto é possível ir mais longe, apresentando-se dessa forma como uma atitude recetiva em relação ao outro e à possibilidade de autorrenovação (Pedras & Seabra, 2016). Portanto, o trabalho colaborativo tende a ser articulado e praticado de modo integrado para que assim se consigam atingir os resultados pretendidos, numa interação de conhecimentos próprios e de processos de colaboração (Roldão, 2000). Esse é, sem dúvida, o grande desafio que se apresenta aos profissionais no tempo atual, o de partilhar a prática de ensinar e de fazer aprender num conjunto integrado de diferentes pontos de vista, o que por sua vez potenciará o significado da autonomia curricular plasmada nos documentos oficiais, a qual, na perspetiva de Morgado (2005), não possa dissociar-se de três componentes basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Validando o exposto, Leite e Fernandes (2010) referem que ser professor, nos dias de hoje, significa ser capaz de enfrentar variados dilemas e relutâncias, de fazer escolhas urgentes sem, contudo, estar confiante de que sejam as melhores opções a serem adotadas, e de enfrentar os seus limites e hesitações. Porém, ultrapassar esse desafio não será tarefa fácil para os professores, uma vez que lhes são atribuídos inúmeros dilemas e responsabilidades diários, essencialmente de natureza burocrática, a par da inexistência de condições de trabalho efetivas, nomeadamente em relação às condições de tempo (limitado), mas que é tão necessário para potenciar o papel reflexivo no desenvolvimento profissional do docente, retirando tempo à componente pedagógica e priorizando a vertente burocrática.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente, numa prática colaborativa, deverá fundamentar-se em processos de reflexão, de análise e de avaliação que permitam o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais que, numa perspetiva de formação contínua, permitam que a profissionalidade progrida e que a identidade profissional docente, enquanto processo de desenvolvimento humano, se efetue como uma aprendizagem ao longo da vida.

Em jeito de conclusão, os três momentos descritos anteriormente, designadamente: período de Pré-Formação Inicial, período de Formação Inicial e período de Pós-Formação, são vitais para o desempenho de um profissional de educação tal como se espera ser visível na prática educativa desenvolvida pela formanda, a abordar mais circunstanciadamente no capítulo III.

CAPÍTULO II – A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Conhecer a realidade e aceitar os desafios será sempre uma mais-valia na preparação para os enfrentar, fazendo essa atitude parte da essência do que é ser professor. Por isso, neste capítulo será realizada uma breve reflexão acerca do Ensino a Distância que tanto alterou as dinâmicas de toda a prática educativa, uma vez que exigiu a cada docente a criação de novas formas de ensinar e de aprender. Ainda, serão apresentados os dois contextos educativos onde foi desenvolvida toda a Prática de Ensino Supervisionada, bem como as três turmas nas quais ocorreram as intervenções.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO A DISTÂNCIA

O atual ano letivo assistiu a um momento único na História de Portugal com a suspensão pelo Governo português das atividades presenciais (letivas e não letivas) em todas as instituições de ensino, como uma medida adotada (entre muitas outras) para controlar a propagação do novo coronavírus, responsável pela pandemia de *Covid-19*, decretada no dia 11 de março de 2020 e promulgada pelo Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Similarmente e em conformidade com outros países europeus, o governo português decretou o estado de emergência nacional, a 18 de março de 2020, que (de entre outras medidas) determinou a limitação de deslocação dos cidadãos na via pública e a suspensão de maior parte das atividades económicas, provocando o isolamento social da maioria da população portuguesa (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020).

Posto isto, as restrições supramencionadas provocaram o encerramento de todas as instituições de ensino, emergindo a necessidade de se implementar um plano de ensino a distância (E@D), assente na integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC), de forma a garantir a continuidade do ano letivo e as condições necessárias para a concretização das aprendizagens em regime não presencial dos alunos (Decreto-Lei n.º 14-

G/2020). Para responder ao desafio do ensino a distância na realidade, Ensino Remoto de Emergência, a UNESCO e o próprio Ministério da Educação apresentaram 10 recomendações que fundamentaram o documento “Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” elaborado pela Direção Geral da Educação, no qual se destacam as seguintes diretrizes: Mobilizar para a mudança; Comunicar em rede; Decidir o modelo de E@D; Colaborar e articular; Metodologias de Ensino; Selecionar os meios tecnológicos de E@D; Cuidar da comunidade escolar e Acompanhar e monitorizar.

Importa salientar que esta modalidade não é uma novidade para o sistema de ensino português, uma vez que já desde 8 de outubro de 2019 se encontra em vigor, embora destinada apenas a

filhos ou educandos de profissionais itinerantes (...), alunos-atletas (...), alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses (...) e alunos que se encontram integrados em entidades ou em instituições públicas, particulares e cooperativas que estabeleçam acordos de cooperação com uma escola E@D, com vista a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória. (alíneas a), b), c) e d) do n.1 do artigo 3º da Portaria 359/2019, de 8 de outubro)

Porém, é um facto que o sistema de ensino português não estava preparado para esta mudança, tão repentina e em escala nacional, de modalidade de ensino, uma vez que, de acordo com Nogueira (2020, citado por Agência Lusa, 2020) “Não é possível substituir de forma instantânea o ensino presencial por ensino a distância tendo como referência o carácter universal que se exige da Escola Pública”. Também, Bento (2020) defende que esta mudança de modalidade tão fugaz de ensino e, naturalmente, a utilização de recursos digitais se transformaram numa “espécie de «Novo Mundo» para o sistema educativo. É uma verdade que para alguns [professores] de forma natural e para outros de forma mais obrigatória, porque estão a ser obrigados a fazer uma migração rápida e pouco espontânea”. Neste âmbito, torna-se crucial refletir sobre a pertinência do Ensino a Distância relativamente às vantagens e inconvenientes associados à sua prática. Se, por um lado, em situação de calamidade pública, o E@D revelou-se como uma solução imprescindível para a continuidade do ensino, também fora do contexto de emergência o E@D se revelou vantajoso em relação ao presencial, uma vez que, segundo Rurato e Gouveia (2004),

permite: i) um maior alcance de estudantes residentes em localidades onde não existem estabelecimentos de ensino, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso à educação; ii) uma razão entre custo e benefício mais favorável que se apresenta como um meio de poupança de recursos, quer humanos (professores e funcionários), quer logísticos (edifícios e a sua manutenção); iii) uma maior flexibilidade, uma vez que o E@A utiliza recursos digitais, tanto de forma síncrona como assíncrona, que potenciam uma aprendizagem mais individualizada; iv) a evolução profissional dos estudantes que pretendem aprender mais, ou seja possibilita que seja responsável pela sua própria aprendizagem e, essencialmente, que aprenda a aprender.

Por outro lado, ao contrário da frequência presencial numa escola, o E@D implica custos acrescidos para as famílias no que concerne à requisição de equipamento eletrónico, designadamente computador e ligação à internet, provocando o aumento das desigualdades entre os diferentes grupos sociais, visto que os alunos com perfil socioeconómico mais baixo são, naturalmente, os que têm piores condições em casa para usar as tecnologias. Corroborando o exposto, a Federação Nacional dos Professores (2020, citado por Oliveira, 2020) defende que “é preciso envolver os alunos nas atividades, garantir condições para que isso aconteça, é urgente que se disponibilizem equipamentos e acesso à internet para alunos e docentes que não tenham esses meios”. Ainda, além desta dificuldade proveniente dos contextos socioeconómicos dos alunos, acresce a existência de assimetrias territoriais de acesso à tecnologia, concretamente à internet. Assim sendo, estas adversidades tendem a agravar-se quando as famílias se deparam com estes custos acrescidos no contexto de emergência vivido, sem terem tido qualquer oportunidade para as colmatar. Por este motivo, a Federação Nacional dos Professores (2020, citado por Oliveira, 2020) defende que “o Ministério da Educação não pode sobrecarregar, quer os docentes, quer as famílias, com a aquisição de materiais e o acesso a meios técnicos pessoais, cuja responsabilidade só pode ser do Estado”. Ademais, algumas características dos docentes portugueses constituem, igualmente, uma dificuldade para a implementação do E@D, uma vez que é um facto que o atual corpo docente se encontra cada vez mais envelhecido e, portanto, a sua adaptação aos recursos digitais poderá ser particularmente difícil, na medida em que “basta constatar as dificuldades em implementar um ensino flexível, fugindo ao modelo tradicional, para perceber que a mudança é um processo longo. De repente, vemos professores a ter de

trocar o seu «palco» (...) pelo teclado de computadores” (Henriques, 2020, citado por Oliveira, 2020, s.p.). Portanto, esta modalidade de ensino não provocou apenas implicações na vida pessoal e profissional dos docentes, como envolveu também mudanças significativas na vida de toda a comunidade escolar.

Face ao exposto, de forma a melhorar a adaptação ao ensino a distância, a colmatar as adversidades já referidas e a garantir um ensino igual para Todos, o Ministério da Educação, em parceria com a Radio Televisão Portuguesa, criou uma nova Telescola denominada #Estudoemcasa, que consistiu na transmissão televisiva de conteúdos pedagógicos que complementavam o trabalho desenvolvido a distância pelos docentes. Estas emissões, iniciadas no dia 20 de abril, eram realizadas em blocos de 30 minutos, repartidos por anos de escolaridade, ao longo de todo o dia, abordando apenas conteúdos do ensino básico e agregadores a dois ou mais níveis de ensino. Simultaneamente, o Ministério da Educação cancelou todos os exames nacionais e provas de aferição até ao 9.º ano do ensino básico e permitiu que os alunos do ensino secundário realizassem somente os exames das disciplinas que consistiam em provas de ingresso para efeitos de concurso nacional de acesso ao Ensino Superior.

Face ao exposto e apesar de o Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu a PES pertencer a um meio socioeconómico desfavorecido (como se verá no ponto 2.2.1), a direção do Agrupamento e o seu corpo docente uniram esforços para conseguirem ultrapassar as barreiras existentes. Assim, o E@D no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi implementado de forma assíncrona, baseado na troca de tarefas por email ou correio enquanto no 2.º CEB a grande maioria dos alunos trabalhou de forma síncrona com os professores, recebendo tarefas através da plataforma *Hangout*. Em ambos os ciclos, o #Estudoemcasa foi utilizado como um complemento do trabalho desenvolvido pelos professores, embora nem sempre fosse possível a sua articulação devido à adaptação dos conteúdos escolares a cada ciclo de ensino.

Em jeito de conclusão, face à mudança ocorrida nos estabelecimentos de ensino, quer a nível nacional, quer a nível mundial, o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada teve, naturalmente, de sofrer adequações no sentido de a formanda adaptar as intervenções às modalidades desenvolvidos pelo centro de estágio, uma vez que o

professor deve adequar sempre as suas práticas ao contexto em que está inserido, sendo previsível que, depois da pandemia *Covid-19*, a escola nunca mais será a mesma.

2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO ESPECÍFICA

Neste subcapítulo serão apresentados os dois contextos educativos, pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, nos quais foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada, visto que o professor deverá analisar e conhecer previamente a realidade sociocultural dos seus alunos, pois estes transportam para o interior da sala de aula as suas histórias de vida, que influenciarão os significados atribuídos às atividades desenvolvidas. Neste sentido, será apresentado de forma sucinta o Agrupamento de Escolas, passando-se de seguida para a descrição dos contextos educativos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, respetivamente. Importa sublinhar que este estudo foi sustentado pela consulta e análise do Projeto Educativo do Agrupamento, do Regulamento Interno, do documento Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas, do Plano Anual de Atividades e dos dossiers informativos de cada turma.

2.2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Um agrupamento de Escolas corresponde a uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, art. 6º). No caso concreto, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolveu-se entre novembro de 2019 e maio de 2020 e decorreu em simultâneo em dois ciclos: no 1.º Ciclo numa turma de 3.ºano e no 2.º Ciclo em duas turmas de 6.º ano.

O Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu toda a prática educativa era constituído por quatro estabelecimentos de ensino, nomeadamente: a Escola sede do agrupamento, com 2.º e 3.º Ciclos, e três escolas básicas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância. Em termos geográficos, o Agrupamento localizava-se na parte ocidental da cidade do Porto e

era situado num núcleo de desenvolvimento industrial e empresarial. Todas as escolas básicas do 1.º Ciclo se encontravam nas imediações da Escola sede do Agrupamento, permitindo dessa forma uma comunicação mais célere entre elas, e, ainda, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, esta proximidade entre escolas propicia um percurso sequencial e articulado dos alunos, permite a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino e, também, assegura e reforça a coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas.

A freguesia à qual pertence o Agrupamento de escolas em questão apresentava visíveis assimetrias em termos socioeconómicos, sendo que cerca de 21% da população reside em bairros sociais municipais ou do Instituto da Habitação e Reabilitação Urbana. A pobreza e a exclusão social, o desemprego, o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar precoce, as redes de socialização limitadas ao espaço do bairro e centradas no grupo de pares, a existência de um conjunto de famílias monoparentais, de gravidezes precoces e a adoção de comportamentos antissociais como o consumo e a venda de estupefacientes, bem como a vandalização de bens públicos (Projeto Educativo, 2018-2022), são exemplos de alguns dos problemas existentes nesta freguesia que podem ter influenciado o percurso e expectativas escolares dos discentes do Agrupamento, uma vez que o número contabilizado de ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula era significativo, podendo ser interpretado como consequência desses fatores, bem como o facto de a quantidade de alunos a usufruir da Ação Social Escolar ser elevada, sendo em média mais de 50% dos alunos a beneficiarem dos escalões A/B (Projeto Educativo, 2018-2022).

Seguindo esta linha de pensamento, o contexto social e económico onde o aluno se insere pode influenciar significativamente o seu interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, sendo a escola um espaço onde se reproduzem e reiteram as desigualdades presentes na sociedade, compete aos professores e a toda a comunidade educativa dispor de estratégias que atenuem e possam ultrapassar essas mesmas dissemelhanças. Neste sentido, e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2022), os principais objetivos da ação educativa passavam por variar a oferta educativa, aumentando o interesse dos alunos em relação à escola; desenvolver as competências básicas dos alunos; diminuir a taxa de abandono escolar e conceder um

conjunto de valores que permitam ao aluno adotar “uma atitude consciente, responsável, crítica e ativa perante a vida e a sociedade” (p. 17).

Segundo o Projeto Educativo, “Construindo caminhos para uma escola de sucesso” (p. 16) é a principal norma de procedimento do Agrupamento, cujos objetivos primordiais são “dar corpo a uma vida escolar mais estimulante intelectualmente e mais participada pelos alunos e aumentar as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes” (p. 16).

Partindo da análise efetuada à realidade socioescolar, torna-se crucial referir que o Agrupamento de Escolas se integrava no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3), desde 2006/07, no qual se encontrava destacado um conjunto de propostas de atividades que envolvem as diferentes estruturas educativas e toda a comunidade escolar. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram concebidos no ano de 1996, pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto, e permitiram a implementação de um novo plano de gestão assinalado pela atribuição de maior autonomia às escolas e pela necessidade de descentralizar e partilhar o poder no processo educativo. Neste sentido, o referido programa consistia numa medida governamental, implementada em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas que se encontravam situados em territórios particularmente desfavorecidos económica e socialmente, nos quais se evidenciavam marcas de pobreza, violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Assim, o objetivo principal desta iniciativa educativa era a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da comunidade escolar, sobretudo das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão social e escolar. Ainda, o programa TEIP, no ano de 2006/07, foi recuperado pelo Ministério da Educação, ingressando na 2.ª geração (TEIP2) e priorizando os agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. De acordo com o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, o programa TEIP2 apontava para a adoção, por parte das comunidades educativas desfavorecidas, de recursos e instrumentos que lhes permitissem delinear a sua ação para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assim como para a prevenção e a redução do abandono escolar precoce, do absentismo e da indisciplina. Na sequência da implementação do programa TEIP2 e preconizado pelo despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, criou-se um terceiro programa TEIP3 que visou diligenciar condições para a

promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em especial, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios assinalados pela pobreza e exclusão social, como é o caso do Agrupamento de escolas onde se desenvolveu a PES. Com este novo programa pretendeu-se, então, alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando inseridas em meios peculiarmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas de implementação de projetos próprios, fortemente fundamentados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais.

Atente-se que o Agrupamento de Escolas em questão dispunha de um conjunto de medidas que visavam melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos e combater o abandono escolar. Entre aquelas salientam-se: i) Projeto “Menos é Mais” que pretendia colmatar as lacunas que impediam o sucesso escolar nas disciplinas de Inglês, Português e Matemática, prestando um atendimento mais personalizado às dúvidas dos alunos; ii) Apoio Pedagógico Acrescido, que tinha como objetivo principal consolidar as aprendizagens dos alunos, sobretudo nas disciplinas com mais insucesso ou sujeitas a prova final; iii) Salas de Estudo que possibilitavam ao aluno estudar, tirar dúvidas ou realizar os trabalhos escolares com o acompanhamento de um grupo de docentes de diferentes áreas disciplinares; iv) Apoio Tutorial, intitulado SER+, que pretendia promover um maior envolvimento dos alunos no estudo e melhorar a integração dos mesmos no meio escolar através do desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal; v) Gabinete de Mediação Disciplinar que procurava apoiar o aluno na reflexão sobre a infração cometida que o levou à ordem de saída da sala de aula, de forma a contribuir para a melhoria do comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula; vi) Educação para a Saúde que visava melhorar a literacia em saúde através do desenvolvimento de atitudes e valores que sustentam comportamentos saudáveis; vii) Envolvimento Parental que pretendia responsabilizar os encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem, através da promoção de encontros que os consciencializassem acerca do papel fundamental que poderão ter na aprendizagem dos seus educandos.

Analisando a comunidade escolar, torna-se necessário referir que o Agrupamento supracitado era composto por 748 alunos (dados de 2018/2019), dos quais 375 alunos são do género masculino e 363 alunos são do género feminino, sendo na sua maioria alunos

provenientes da freguesia à qual pertence o Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo, 2018-2022). Por sua vez, o grupo docente era constituído por sete Educadores de Infância e 101 Professores dos três ciclos de ensino básico, os quais, na sua maioria, pertenciam ao Quadro de Escola, o que possibilitava o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais contínuo. Ainda e no que concerne aos recursos humanos, esta instituição dispunha de 15 Professores para as Atividades de Enriquecimento Curricular e de 45 Assistentes Operacionais e Técnicos Administrativos (Projeto Educativo, 2018-2022). Além do pessoal docente e não docente, este Agrupamento apresentava um Gabinete de Psicologia, constituído por dois psicólogos, e um Gabinete de Educação Especial, composto por nove especialistas.

No que se refere à distribuição do serviço dos professores, ela inclui na componente não letiva do Pessoal Docente horas de Direção de Turma, Apoio ao Estudo, apoios individuais, prevenção da indisciplina, ação tutorial, reuniões de equipas pedagógicas e projetos contemplados no Plano Anual de Atividades (2019-2020), nomeadamente: Educação Literária (Poemas da Paz, Cartas com Afeto, Primavera dos Poetas e Os Textos do Mês); Comemorações dos Dias do Animal e da Alimentação; Olimpíadas da Matemática; Peddy Paper Multidisciplinar; Concurso da Rosa dos Ventos; Visita de Estudo à Igreja de S. Francisco e à Casa do Infante, entre outras atividades.

Torna-se, igualmente, importante referir que o Agrupamento beneficiava de um conjunto de parcerias e de protocolos com diferentes entidades, que integravam diversos projetos e que foram instituídos tendo por base os objetivos destacados e as necessidades da realidade concreta (Projeto Educativo, 2018-2022).

Perante as várias parcerias estabelecidas, sobressai a parceria com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, que a par do apoio financeiro, da cedência de espaços e de serviços e das responsabilidades que lhes são legalmente inerentes (manutenção do parque escolar, transportes escolares, almoço na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo), permitiam, também, que as escolas desenvolvessem as atividades de enriquecimento curricular. Em colaboração com essas instituições decorriam projetos dos quais se destacam: i) Porto de Conhecimento (Projeto Sei) – Sociedade, Escola, Investigação - desenvolviam o gosto pela ciência e pela investigação; ii) Porto Futuro: Júnior Achievement Portugal, A Europa e Eu, É o Meu Negócio,

Economia para o Sucesso, Aulas sem Fronteiras, Braço Direito, Rumo à excelência, Matemática fora de portas e Universidade Júnior – promoviam o intercâmbio entre a escola e diferentes instituições nacionais e internacionais. iii) Porto Crianças: Era uma vez...o osso (fomentava a educação científica), Caça Sons 3.0, Cinema de animação, Dança Educativa, Trabalho coral em grupo alargado, yoga e Despertar Artístico - estimulavam o autoconhecimento através da Educação Artística; Filosofia com crianças - promoviam o saber pensar, a oralidade, o poder de argumentação e a escuta; Políticos por um dia - incitava a Educação para a Cidadania; Visitar os Museus - permitia compreender os contextos históricos dos museus; iv) Apoio à Família: Heróis da Fruta - promoviam hábitos de vida saudáveis; v) Educação para o Risco: Bebe água do Porto, Caravana Rodoviária – incentivavam a adoção de atitudes cívicas e responsáveis; v) Hora do Ser – promoviam a reflexão pessoal e a expressões de emoções (Projeto Educativo, 2018-2022).

Outras parcerias existentes contemplavam as empresas Bial e Lipor, que, a par de várias atividades desenvolvidas, assumiam particular importância na atribuição dos prémios de Excelência aos dois melhores alunos de cada ano de escolaridade (4.º ao 9.ºano). Além disso, a Lipor intervinha, igualmente, no projeto «Plano de Educação e Intervenção Ambiental», promovendo as atividades “Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos e Geração+” que tinham como finalidade sensibilizar a comunidade para a eficiente gestão de recursos.

Ademais, uma outra parceria estabelecida pelo Ministério da Educação é a PALLCO (Performing Arts School & Conservatory de Dança e Música da cidade do Porto), que permitia a alguns alunos do Agrupamento ter Ensino Articulado de Música e Dança nesta escola artística.

Também com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto se instituiu uma outra parceria, tendo contribuído em grande medida para a implementação das atividades/projetos existentes no Agrupamento, nomeadamente da atividade “Sei – Sociedade, escola e investigação”.

Paralelamente, no Agrupamento supramencionado desenvolveram-se outros projetos e clubes com o objetivo de ir ao encontro dos interesses dos alunos, nomeadamente: i) Projeto de Educação Financeira – incentivava hábitos de consumo mais responsáveis; ii)

Erasmus+ - estimulava o intercambio de práticas inovadoras, incentivando a inclusão, para grupos em risco, como as crianças com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais; iii) Ciências A3 - enfatizava o gosto pelas ciências experimentais; iv) Desporto Escolar: Corridas e Perícias em Patins, Badminton e Futsal - desenvolvia capacidades físicas e motoras, fomentando hábitos que contribuem para uma vida saudável; v) Biblioteca escolar: aLer+, Todos juntos podemos ler e concurso de leitura (leitómetro) – incentivava hábitos de leitura e melhoria do ensino e da aprendizagem; vi) Clube das Artes e do Ambiente – promovia a expressão artística através do manuseamento básico de instrumentos de expressão plástica.

2.2.2. ESCOLA EB1

A Escola Básica do 1.º CEB, na qual a Prática de Ensino Supervisionada decorreu abrangia jardim de infância, encontrava-se localizada num bairro social da cidade do Porto e integrava 204 alunos distribuídos por 11 turmas. O edifício apresentava uma infraestrutura moderna constituído por um único bloco, composto por dois pisos: no rés-do chão, existiam quatro salas reservadas à educação pré-escolar, um gabinete para a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, uma sala destinada à coordenação da escola, instalações sanitárias, a cantina, um pequeno espaço de leitura no átrio da entrada, um polivalente, onde decorriam as aulas de Educação Física e algumas atividades extracurriculares, e a biblioteca escolar; por sua vez, no 1.º piso encontravam-se sete salas de aulas para o 1.º CEB, casas de banho, uma sala para os funcionários, uma enfermaria, uma sala dos professores e uma sala de arrumos.

Realça-se a existência de uma biblioteca equipada com um vasto conjunto de livros de literatura para a Infância e Juventude e alguns computadores. Ainda, a biblioteca desenvolveu ao longo do ano letivo diversas atividades integradas no Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento, nomeadamente: Projeto Todos Juntos Podemos Ler – Requisição domiciliária; Leitura em Vai-e-Vem; Leitura em família; Hora do conto; Livros...Janelas para o Mundo; Na onda da leitura com o Baú Andarilho; Concurso Nacional de leitura; Conto Contigo! e Semana da leitura.

No que concerne aos recursos humanos, esta escola integra 11 assistentes operacionais, três assistentes técnicos, quatro docentes do pré-escolar e 18 docentes do 1.º CEB.

O espaço disponível para o recreio era amplo, cimentado e circundava toda a escola, sendo composto, por um pequeno campo de jogos, provido de balizas e cestos de basquetebol, um parque infantil e uma área de livre circulação. Ainda, no recreio evidenciava-se a existências de reduzidos espaços verdes, sendo visíveis apenas algumas árvores.

2.2.3. ESCOLA EB 2/3

A escola do 2.º CEB é a sede do agrupamento e possuía cerca de 286 alunos, distribuídos por 14 turmas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. O edifício apresentava uma infraestrutura moderna constituído por um único bloco, composto por dois pisos, nos quais, para além das salas de aula, existiam diferentes serviços como: cantina, secretaria, bufete, papelaria, sala da direção, sala dos professores, sala de diretores de turma, polivalente, reprografia, biblioteca e vários gabinetes. Existiam, também, salas específicas para a prática das disciplinas de Educação Artística (Educação Visual e Educação Tecnológica, Música e TIC), laboratórios para Ciências e Física e Química e um gabinete para a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. As salas de aula eram amplas, iluminadas e apresentavam boas condições, embora não existisse nenhum tipo de aquecimento. Em cada uma delas existia um computador fixo, colunas, um quadro branco, um projetor e painéis de cortiça, onde se encontrava exposto um calendário escolar com a marcação dos testes da turma que frequentava a sala de aula durante um maior número de horas. A escola apresentava um pavilhão Gimnodesportivo que incluía, igualmente, um campo de jogos exterior para que os alunos o pudessem desfrutar durante os intervalos.

No que concerne ao espaço exterior destinado ao recreio, este era amplo, cimentado e circundava toda a escola, embora se verificasse a inexistência de um espaço exterior coberto para que os estudantes se pudessem abrigar em dias chuvosos.

Similarmente, a escola beneficiava de uma biblioteca escolar que dispunha de um vasto espólio literário, com diferentes manuais e livros de apoio às várias disciplinas, bem como com livros de literatura para a Infância e Juventude, tendo sido muito favorável não só para os alunos, mas também para a mestrandia, que teve a oportunidade de explorar e requisitar diversos livros para a implementação das suas regências. Ademais, a biblioteca apresentou, durante o ensino presencial, um conjunto de atividades integradas no Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento, designadamente: i) Projeto Todos Juntos podemos ler - formação de utilizador: visitas guiadas à Biblioteca e comemoração do Dia Nacional das Bibliotecas Escolares; ii) requisição domiciliária e Leitor+; iii) comunidade de Leitores; iv) aprender com a Biblioteca Escolas: apoio, com orientação e criação de materiais, à literacia de informação; v) projeto de Leitura “A leitura promotora de comportamento cívicos”; v) construção de um blogue; vi) construção da secção “Gosto de Escrever” do blogue; vii) educar para os Media; viii) oficina de Ilustração; ix) Concurso Nacional de Leitura; x) Feira do Livro. Para além destas atividades implementadas, estavam planificadas muitas outras, como, por exemplo, um Encontro com escritor ou um Sarau da Primavera, que ficaram por realizar devido à suspensão das aulas presenciais.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Neste subcapítulo serão apresentadas as três turmas em que ocorreram as intervenções, sendo o seu estudo sustentado pela consulta e análise dos dossiers informativos de cada turma e por diálogos estabelecidos com as professoras cooperantes e com as respetivas Diretoras de Turma.

2.3.1. TURMA 3ªA

A turma do 1.º CEB era constituída por 19 alunos, de entre os quais 12 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, contendo um aluno de origem moçambicana e um outro de nacionalidade espanhola. Neste grupo de alunos existiam três estudantes que beneficiavam de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, tendo sido diagnosticados com défice de atenção e de concentração a que se associavam dificuldades na aprendizagem. Estes alunos não trabalhavam os mesmos conteúdos nas disciplinas de Português e Matemática que os restantes colegas de turma, de forma a colmatarem as lacunas existentes dos anos anteriores. Assim, e tal como está descrito nos Relatórios Técnico Pedagógicos, cada aluno usufruía de 250 minutos semanais de apoio com o professor de Educação Especial nas disciplinas de Português e Matemática e de um acompanhamento mais individualizado na sala de aula. A par disto, a estes alunos segmentavam-se os enunciados mais extensos e efetuavam-se revisões sistemáticas dos conteúdos abordados. Ainda, nesta turma existia um outro aluno com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiava de medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018), nomeadamente, um apoio permanente de um professor de Educação Especial ou de um terapeuta, embora em alguns momentos já conseguisse ficar sozinho e usufruía de mais tempo para realizar as tarefas propostas. Estas tarefas eram realizadas em sala de aula, com o auxílio do computador do aluno e de um *hardware* de deteção ocular denominado por *Tobii Eye*, que permitia que o computador lesse o movimento dos olhos da aluna e reagisse em conformidade.

Relativamente à sala de aula onde decorreu parte da prática pedagógica do 1.º CEB, esta estava organizada de acordo com a disposição comum do ensino tradicional, pela qual os alunos se encontravam distribuídos por três filas de mesas, cada uma com dois alunos. Existia, também, um conjunto de mesas agrupadas onde se encontravam os alunos que beneficiavam de medidas seletivas. A sala de aula era ampla, iluminada e apresentava boas condições, sendo equipada com um computador fixo, um quadro de giz, um placard de cortiça para exposição de trabalhos, uma bancada com água canalizada, um conjunto de mesas onde se encontravam os dossiers com as fichas dos alunos e umas caixas com material diverso, três armários, no qual se encontrava o material escolar dos alunos e algum material didático. Nas portas destes armários, encontravam-se cartazes com as diversas letras do alfabeto, de forma a apoiar os alunos com mais dificuldades ao nível da escrita. É de salientar a inexistência de um projetor multimédia, o que dificultou o trabalho desenvolvido pela mestrandia ao longo da sua prática.

Existiam alunos aplicados que manifestavam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas, também, existiam outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De um modo geral, estes alunos eram assíduos, pontuais, pouco autónomos e não apresentavam hábitos de estudo. Em relação ao ritmo de trabalho, os estudantes desta turma apresentavam alguma disparidade, existindo alunos que conseguiam terminar as tarefas num curto período e, por outro lado, existiam outros que demoravam um pouco mais, o que influenciava bastante o ritmo de trabalho da aula. Esta turma apresentou um comportamento satisfatório, embora, por vezes, existissem momentos de conversa excessiva, que acabavam por prejudicar a concentração dos alunos. Contudo, quando chamados à atenção, os alunos conseguiam controlar o comportamento. Além disso, este grupo de alunos participava nas atividades extracurriculares de Música, Atividade Física Desportiva e Oficina das Emoções e a maior parte dos alunos frequentava, depois do horário letivo, uma sala de estudo pública, denominado projeto "Raízes" (parceria existente entre a Junta de Freguesia e professores voluntários de um Colégio situado na mesma freguesia que a do Agrupamento), no qual faziam os trabalhos para casa e estudavam para as fichas de avaliação.

Segundo a análise das informações presentes no processo individual de cada aluno e do estudo de outros elementos recolhidos através do professor titular de turma, está-se na presença de contextos familiares distintos, existindo agregados familiares numerosos, com baixos rendimentos e situações de desemprego, justificando o facto de mais de metade da turma (11 alunos) beneficiar do apoio do Serviço de Ação Social Escolar (ASE), sendo que nove alunos usufruíam de escalão A e dois usufruíam de escalão B.

De acordo com as informações anteriormente referidas, a mestrande, ao longo de toda a sua prática, planificou atividades que fossem ao encontro das especificidades desta turma, nomeadamente na atenção atribuída aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pelo que procurou que as tarefas fossem realizadas em trabalho de pares, colocando os alunos mais autónomos a auxiliar os que revelavam mais fragilidades, de forma a promover o sucesso educativo da turma. Desse trabalho se dará conta, de modo mais pormenorizado, no capítulo III.

2.3.2. TURMA 6ºB

A turma B, na qual foram realizadas intervenções na área de Português, era constituída por 20 alunos, de entre os quais 11 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com a média etária de 11 anos de idade. Existiam dois alunos que beneficiavam de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, tendo sido diagnosticado um dos alunos com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a que se associava um défice cognitivo, e um outro aluno com dislexia e dificuldades de atenção e concentração. Assim, e de acordo com os seus Relatórios Técnico-Pedagógicos, cada um deles beneficiava do apoio do professor de Educação Especial, em contexto de sala de aula nas disciplinas de Português e de Matemática, de adaptações curriculares significativas e no processo de avaliação, de apoio pedagógico acrescido nas áreas de Português e Matemática, bem como de ação tutorial. Paralelamente, os docentes facultavam mais tempo para a realização das tarefas propostas e utilizavam instruções claras, objetivas e singulares sobre o trabalho a desenvolver. Contudo, em diálogo com a Professora Cooperante, foi possível apurar que, no desenvolvimento das aulas, não existia qualquer necessidade de alterar

significativamente as atividades propostas e, por isso, a mestranda não precisou de realizar atividades específicas para esses alunos.

No que concerne à sala de aula, esta encontrava-se organizada em quatro filas e equipada com um projetor multimédia, um computador fixo, um quadro branco, um quadro interativo, um painel de cortiça no qual se encontrava exposto o calendário escolar com a marcação das fichas de avaliação.

Quanto ao aproveitamento da turma, este foi considerado Bom, tendo sido 17 alunos propostos para o Quadro de Honra. Esta turma evidenciava bastante interesse e motivação pela aprendizagem, sendo muito participativa nas atividades propostas e muito recetiva a novos desafios. No entanto, visto existir um grupo de alunos que apresentava maiores dificuldades quer na área curricular de Português, quer na de Matemática, no âmbito da resolução de problemas, esse facto motivou a criação de um Projeto de Investigação (tema que será abordado no capítulo IV) cujos participantes são os alunos desta turma.

De um modo geral, os alunos desta turma eram assíduos, pontuais e autónomos, apresentavam hábitos de estudo e faziam regularmente os trabalhos que eram propostos para casa. A maior parte dos alunos desta turma encontrava-se inscrita na sala de estudo da escola ou, então, num centro de estudos particular em horário pós-letivo, frequentando com regularidade a Biblioteca escolar, tendo, alguns deles, inclusivamente, recebido no ano letivo anterior o prémio de melhor leitor.

Esta turma exibia um comportamento adequado e demonstrava atitudes de respeito para com os seus pares, os professores e os funcionários da escola, usufruindo de um apoio familiar consistente. Torna-se importante realçar que as opções didáticas da Professora Cooperante valorizavam o diálogo entre professor-aluno e entre pares, o que justifica o ambiente tranquilo manifestado ao longo das aulas observadas. A turma abrangia 10 alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), sete alunos subsidiados pelo ASE (Ação Social Escolar) e cinco alunos inscritos no Ensino Articulado de Música e Dança na Pallco (Performing Arts School & Conservatory), em que três alunos estudavam Violino, Flauta transversal e Guitarra e dois alunos estudavam Ballet, com uma carga horária que lhes exigia muito empenho, disciplina e organização, de forma a conseguirem conciliar o ensino regular com o ensino artístico. Também, 10 alunos

frequentavam os Clubes disponibilizados pela escola, em horário pós-letivo, designadamente, dois alunos encontravam-se inscritos no Clube das Artes e do Ambiente, dois alunos no Futsal e seis alunos no Clube de Patinagem.

Posto isto, ao longo de toda a PES, estes alunos motivaram a mestranda a conceber tarefas e recursos (como se verá no capítulo III) que estimulassem as potencialidades de excelência destes estudantes, permitindo, sempre que possível, a procura e a construção dos seus próprios conhecimentos. A estes fatores não está alheia a multiplicidade de atividades planificadas para um período temporal de apenas 50 minutos, imprimindo assim um ritmo de trabalho intenso, mas adequado ao grupo turma.

2.3.3. TURMA 6ªA

A turma A do 6.ºano, na qual foram realizadas intervenções na área curricular de História e Geografia de Portugal, era constituída por 18 alunos, de entre os quais oito eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos e, apenas, um aluno se encontrava a repetir o sexto ano de escolaridade. Existiam dois alunos que beneficiavam de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, tendo sido um dos alunos diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a que se associava a um défice cognitivo, e um outro aluno apresentava défice cognitivo. Assim, e de acordo com os seus Relatórios Técnico-Pedagógicos, cada um deles beneficiava de apoio do professor de educação especial, em contexto de sala de aula nas disciplinas de Português e Matemática, de adaptações curriculares significativas e no processo de avaliação nas diferentes disciplinas, de apoio pedagógico acrescido nas áreas de Português e Matemática, bem como de ação tutorial. A par disto, os docentes facultavam mais tempo para a realização das tarefas propostas, valorizavam a participação oportuna na aula, através de reforços positivos e a realização das tarefas de sala de aula. Contudo, de acordo com a opinião da Professora Cooperante, não existia qualquer necessidade de preparar atividades alternativas no decorrer das aulas, e por isso a mestranda não precisou de realizar atividades específicas para esses alunos.

No que concerne à sala de aula, as mesas encontravam-se dispostas em filas, disposição característica de todas as salas dos 2.º e 3.º CEB da Escola, sendo os lugares dos alunos definidos pela Diretora de Turma e alterados sempre que necessário. A sala era equipada com um projetor multimédia, um computador fixo, um quadro branco, um painel de cortiça no qual se encontrava exposto o calendário escolar com a marcação das fichas de avaliação e um balcão. Nesta sala o que mais se evidenciava era a pintura de uma das paredes com elementos naturais aquáticos, o que a tornava num espaço muito mais apelativo e acolhedor, sendo importante referir que esta sala também funcionava como laboratório de Ciências Naturais.

Quanto ao aproveitamento da turma, este foi considerado satisfatório, tendo sido oito alunos propostos para o Quadro de Honra. Este grupo de alunos era bastante diferente, existindo alunos aplicados que manifestavam interesse pela aprendizagem, mas, também, existiam outros alunos desmotivados e com interesses divergentes dos escolares.

De um modo geral, estes alunos eram assíduos, pontuais e autónomos, apresentavam hábitos de estudo e faziam regularmente os trabalhos para casa propostos. A maior parte dos alunos desta turma frequentava a sala de estudo da escola ou, então, um centro de estudos particular, em horário pós-letivo.

Esta turma manifestava um comportamento satisfatório, no entanto, existiam, por vezes, momentos de conversa excessiva, que acabavam por prejudicar a concentração dos alunos. Quando chamados à atenção, apresentavam alguma dificuldade em controlar o seu comportamento. Torna-se necessário realçar a adoção de estratégias por parte da Professora Cooperante, durante as aulas observadas, com o intuito de ultrapassar essas vicissitudes, nomeadamente a tentativa de manter os alunos sempre focados numa tarefa, como, por exemplo, na construção de esquemas-síntese, para que os mesmos estivessem o máximo de tempo possível ocupados, de forma a dispersarem o mínimo possível. Este grupo de alunos revelou-se bastante conflituoso, visto que nem sempre exibiram atitudes de respeito para com os seus pares, os professores e os funcionários da escola.

Além disso, dois alunos encontravam-se inscritos no Ensino Articulado de Música e Dança na Pallco (Performing Arts School & Conservatory), nomeadamente, um aluno estudava Clarinete e um aluno estudava Flauta Transversal; sete alunos da turma estavam

inscritos na disciplina de EMRC; 10 alunos eram subsidiados pelo ASE, sete beneficiavam de escalão A e três beneficiavam do escalão B e cinco alunos frequentavam o Clube de Patinagem; sete alunos o Clube de Artes e Ambiente; um aluno frequentava o Clube de Futsal e um outro aluno o Clube de Badminton. A turma, globalmente, era participativa nas atividades propostas pelo Plano Anual de Atividades do Agrupamento e receptiva a novos desafios.

Relativamente ao interesse dos Encarregados de Educação no que se refere ao desempenho escolar dos seus educandos, pode-se referir que a maior parte se mostrava preocupada e interessada pela evolução dos mesmos, fazendo um acompanhamento regular mediante uma relação de proximidade com a Diretora de Turma, via e-mail ou por telefone.

Assim, ao longo de toda a PES, a formanda teve a preocupação de planificar atividades que fossem ao encontro das especificidades desta turma, tendo, durante o ensino presencial, existido também a necessidade de adotar estratégias que permitissem fomentar nos alunos comportamentos e atitudes adequados a um normal funcionamento das aulas, procurando ter uma maior proximidade com os alunos que se distraíam com facilidade, dando-lhes atenção e orientação de forma mais constante. Ao nível das atividades desenvolvidas, pode destacar-se a estratégia de trabalho de grupo com a atribuição de tarefas bem definidas que implicaram a responsabilização de cada aluno, de modo a que cada um sentisse que o seu contributo era fundamental para o sucesso global, tal como será referido no capítulo III.

CAPÍTULO III – DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA EDUCATIVA

No presente capítulo, serão destacadas algumas das intervenções educativas realizadas nos dois ciclos de ensino para que se possa refletir e fundamentar teoricamente algumas das decisões tomadas. Assim, em termos estruturais, este capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos. O primeiro, *Articulação Curricular e a Planificação de Unidades Didáticas*, contemplará a articulação entre as diferentes áreas do saber que fundamenta a planificação por Unidades Didáticas numa abordagem envolvendo a articulação horizontal e a articulação vertical. O segundo subcapítulo, *Reflexões sobre os Percursos de Ensino e Aprendizagem*, integra uma análise crítica e reflexiva das intervenções educativas desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares de cada ciclo de ensino. O terceiro subcapítulo, *Atividades de Complemento ao Ensino a distância*, evidencia uma situação muito particular deste ano de estágio, que justifica uma breve reflexão descritiva das atividades propostas como complemento ao estágio não presencial. Por fim, o quarto subcapítulo, *Síntese*, propõe uma súmula dos pressupostos enunciados ao longo de todo o capítulo, colocando em destaque as particularidades formativas de um perfil duplo: o de professor do 1.º CEB e de professor do 2.º CEB, de Português e História e Geografia de Portugal.

Conforme já referido no capítulo II, estas intervenções desenvolveram-se quer na modalidade presencial, quer a distância, tendo sido planificadas no total cinco Unidades Didáticas, tendo sido atribuído a cada uma delas um título que espelhasse o tema agregador dos saberes e das aprendizagens promovidos. Assim, as três primeiras Unidades Didáticas (*Expressões Idiomáticas com História!*, *Folhear, Observar e Imaginar!* e *África com Sentidos!*) foram implementadas de forma presencial; a quarta Unidade, de forma não presencial e síncrona (*Devagar se vai ao longe!*) e a quinta (*Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*) não foi implementada pelos motivos a referir no subcapítulo 3.3. Concomitantemente, procurou-se retratar, de forma sucinta, algumas das experiências vivenciadas e o contributo que este contacto com a realidade educativa trouxe ao desenvolvimento profissional e pessoal da formanda.

Importa salientar que, como algumas destas intervenções foram planificadas e/ou construídas em par pedagógico, os momentos de reflexão integraram espaços de partilha de conceções, emoções e fundamentações científico-pedagógicas que justificaram as práticas delineadas, emergindo por isso apontamentos e registos colaborativos que aparecem, naturalmente, refletidos nos relatórios de ambos os mestrandos que formaram o par pedagógico.

3.1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E A PLANIFICAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS

Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX.
Pacheco (2016)

Nos dias de hoje, a escola depara-se com um enorme desafio, o de capacitar os jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, cabendo-lhe, por isso, a promoção de competências transdisciplinares e a mobilização de literacias diversas. A atual legislação já destaca a promoção da articulação entre as várias áreas do saber, citando a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Até mesmo o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho propôs, em regime de ensaio pedagógico, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular que permite às escolas conduzir o currículo de modo a incluírem estratégias que fomentem melhores aprendizagens, tendo em conta o contexto específico e as necessidades de cada aluno e, ainda, a assegurarem que todos os alunos adquiram as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Gomes et al., 2017).

A articulação curricular aparece, então, como uma oportunidade de se conseguir alterar a fragmentação existente no sistema educativo, permitindo a globalização do conhecimento e a transição de conteúdos de forma mais clara, dando sentido à sequencialidade do percurso escolar dos jovens. Também, Leite (2012) e Morgado e Mendes

(2012) defendem que a articulação curricular se torna imprescindível, na medida em que favorece aprendizagens significativas, ora por razões de melhor acesso ao conhecimento, ora por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos discentes. Na perspectiva de Morgado e Tomás (2010), o processo de transição assume duas dimensões distintas, designadamente a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. Estes autores definem a articulação curricular horizontal como “a identificação de aspectos comuns e a conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p. 3) e, por sua vez, a articulação curricular vertical como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (p. 3). Neste sentido, já Formosinho (2000) defendia a articulação entre ciclos como um instrumento crucial, para que estes “estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (p. 12). Também, na perspectiva de Ramos (2016), a condição docente atual exige aos professores novos desafios e uma maior abertura, uma vez que

os docentes dificilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola (...). O novo contexto organizacional e a articulação vertical e horizontal do currículo e dos programas exigem a construção de uma cultura profissional abrangente no plano dos conceitos, do projeto educativo e do código deontológico, bem como a capacidade para produzir o seu desenvolvimento profissional (p. 9).

Igualmente, os documentos oficiais em vigor que orientam a prática docente trouxeram novos desafios à classe docente, defendendo que o ensino deixe de ser uma cadeia de atividades soltas sem significado para os alunos, mas, pelo contrário, passe a incluir um conjunto de atividades cada vez mais ativas e significativas (Leite, 2012), em que o docente tenha que “abdicar do estatuto de funcionário cuja primeira função é obedecer e dar a matéria prevista no programa (...). E queira pensar-se e ver-se como um autor de possibilidades de aprendizagem.” (Alves, 2017, p. 12). Corroborando a mesma ideia, Oliveira-Formosinho (2018, citado por Formosinho & Formosinho, 2018) refere que

a imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança. (...) as atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças co-construírem uma aprendizagem significativa. (p. 83)

Portanto, o processo de articulação entre as diferentes áreas curriculares deve ser planificado de acordo com os programas curriculares e os interesses dos discentes, promovendo o desenvolvimento de competências e valores que lhes permitam intervir na sociedade através da tomada de decisões livres e fundamentadas acerca dos mais variados assuntos, preparando-os dessa forma para uma participação ativa e consciente (Gomes et al., 2017). O professor deve, então, oferecer aos discentes a oportunidade de serem sujeitos e agentes do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem conferindo-lhe, desta forma, um pleno exercício da sua cidadania (Formosinho & Formosinho, 2018; Formosinho & Machado, 2016). Assim, o docente será facilitador e orientador da aprendizagem, sendo o aluno quem atua e age para a conquista dos seus objetivos, na medida em que “a boa escola é aquela que (...) assume um compromisso com uma variedade de estilos de ensino e aprendizagem, envolvendo, tanto quanto possível, os alunos no seu processo de aprendizagem.” (Hudson, 2009, citado por Cabral, 2014, p. 117), permitindo que o aluno aplique os seus conhecimentos numa diversidade de contextos.

Assim, compete ao docente entender as relações conceituais e metodológicas existentes entre as variadas áreas e conceber possíveis pontos de interseção, tal como defendem Zabalza e Arnau (2010, citados por Leite, 2012) ao referirem que

o professor deverá utilizar uma metodologia variada com sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, convivendo com análise de casos, pesquisas do meio, etc. e com intervenções expositivas convencionais (...) o objetivo não será a variedade, mas a utilização apropriada de estratégias e métodos coerentes com o conhecimento disponível sobre como são produzidas as aprendizagens (p. 91).

Neste âmbito, a integração curricular deve envolver a diversificação de estratégias pedagógicas, nomeadamente o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelos docentes. Efetivamente, ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, as TIC estiveram presentes em vários momentos da prática pedagógica da formanda (assunto a refletir em 3.2.), revelando-se como uma ferramenta metodológica imprescindível para a

concretização de múltiplas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, na medida em que, na perspectiva de Batista (2017), os recursos tecnológicos digitais em contexto educativo permitem “melhorias a nível da motivação, da concentração, do comportamento, da confiança e do domínio dos conteúdos e estimulam a aprendizagem colaborativa e a partilha de opiniões” (p. 5). Corroborando a mesma ideia, Flores e Ramos (2016) referem que as “TIC são instrumentos poderosos na educação para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção” (p. 202), proporcionando, desta forma, ambientes de aprendizagem diferentes e motivadores, bem como o desenvolvimento de inúmeras competências transversais ao currículo.

As Unidades Didáticas apareceram no âmbito da PES como um modelo global e integrado da prática docente, no qual se associam elementos e fatores para criarem um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e de aprendizagem (Pais, 2013). Assim, as Unidades Didáticas constituem um conjunto de tarefas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas de forma sequencial em torno de uma unidade temática central ou de um elemento agregador, com vista a atingir os objetivos delineados e a responder às questões basilares do percurso curricular, nomeadamente o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (Maestros, 2009; Pais, 2013). Neste sentido, ao longo de toda a PES, apostou-se numa sequenciação de atividades promotoras de aprendizagens significativas com recurso a metodologias ativas que despertassem o interesse dos alunos para a descoberta, colocando-os no centro da sua própria aprendizagem. Ainda, durante a produção das Unidades Didáticas implementadas no contexto a que se refere este relatório, a escolha do título agregador fundamentou-se sempre em questões pedagogicamente pertinentes uma vez que, de acordo com Zanón e Estaire (2010), a seleção do tema de uma Unidade Didática deve ser feita “tendo em conta os interesses, as necessidades, as características, etc. dos estudantes” (p. 412).

Seguindo esta linha de pensamento, ao longo de toda a PES foram implementadas práticas de articulação vertical, através das quais se criaram algumas conexões possíveis entre os 1.º e 2.º Ciclos de Ensino, bem como práticas de articulação horizontal, a partir das quais se conceberam relações entre as diversas áreas do saber. Deste modo, no que

concerne à articulação vertical, destacam-se as Unidades Didáticas com os títulos agregadores seguintes:

i) *África com Sentidos!* (ver Apêndice A), através do qual foi possível abordar, no 3.º ano de escolaridade, os animais da Savana africana e, no 6.º ano de escolaridade, a partilha dos territórios de África concebida na Conferência de Berlim (1885) e as consequências dessa partilha para Portugal. Ainda, em ambos os anos de escolaridade, foi explorada a obra *A que sabe a Lua?* (sendo algumas das personagens animais que habitam em África) de *Michael Grejniec*, corroborando a ideia de que uma obra pode ser abordada em qualquer ano de escolaridade, desde que as atividades implementadas, quer na compreensão, quer na exploração da mesma, se revelem apropriadas, pertinentes e significativas para o nível de escolaridade a que se destinam.

ii) *Folhear, Observar e Imaginar!* que permitiu trabalhar de forma integrada as áreas de Estudo do Meio e Português do 2.º CEB, tendo-se abordado, respetivamente, a constituição das Plantas e a obra *A Árvore das folhas A4* de *Carles Cano*, bem como o poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães.

iii) *Um Pássaro Preso nunca aprenderá a voar!* através do qual foi possível abordar o conceito de liberdade tanto nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística do 3.º ano de escolaridade, como em Português e História e Geografia de Portugal do 6.º ano de escolaridade. Também, em ambos os anos foi proposta a abordagem da obra *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças* do escritor Manuel António Pina, mais concretamente o poema *O Pássaro da Cabeça*, demonstrando uma vez mais que a mesma obra pode ser explorada em qualquer nível de ensino, desde que se afigure pertinente e a sua implementação seja adaptada ao nível de ensino a que se destina.

Assim, ao longo destas aulas foram trabalhados temas em comum tanto aos Programas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística do 3.º ano de escolaridade, como aos Programas e Metas Curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, comprovando-se, desta forma, que, a partir de um estudo cuidado dos documentos legais de ambos os ciclos, foi possível encontrar temas em comum nos dois anos de escolaridade e explorá-los em simultâneo, embora com perspetivas diferentes.

Relativamente à articulação horizontal, decorreram várias regências, igualmente sob a forma de Unidade Didática, que incluíram momentos de integração de saberes entre diferentes áreas do currículo, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e História e Geografia de Portugal, quer no 1.º, quer no 2.º Ciclos do Ensino Básico, de forma a torná-las mais aglutinadoras e completas. Deste modo, salientam-se as Unidades Didáticas que promoveram uma articulação entre as áreas de Português do 2.º CEB e de História e Geografia de Portugal, nomeadamente:

i) *Expressões Idiomáticas com História!*, tendo-se abordado, em História e Geografia de Portugal, as expressões *À Grande e à Francesa!* e *Ficar a ver Navios!* provenientes do tema As Invasões Francesas e, em Português, a obra *Expressões com História* de Alice Vieira;

ii) *Devagar se vai ao Longe!* (ver Apêndice B), a partir da qual se trabalhou em Português a fábula *A Lebre e a Tartaruga*, de *La Fontaine*, que valoriza a ideia de que nem sempre os mais aptos vencem, e em História e Geografia de Portugal o conteúdo As Reformas da I República, que teve como propósito remeter a resolução de muitos dos problemas atuais para o início da implantação da I República, evidenciando-se dessa forma que a resolução desses mesmos problemas tem sido um caminho que tem vindo a ser construído devagar, embora sempre com a esperança de se chegar longe.

iii) *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!* através da qual se propôs em História e Geografia de Portugal a abordagem do conceito de Liberdade a partir da problematização *Liberdade absoluta versus Liberdade com responsabilidade* e, em Português, do conceito de Liberdade associado à imaginação, ao pensamento e ao voar de um pássaro através do poema *Pássaro da cabeça* de Manuel António Pina.

Ainda relativamente à articulação horizontal, agora no 1.º CEB, destacam-se as Unidades Didáticas:

i) *África com Sentidos!*, que permitiu trabalhar o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, tendo-se explorado, em Português, a obra *A que sabe a Lua?* de *Michael Grejniec*, em Matemática as Unidades de Medida e Comprimento (metro, decímetro e centímetro), através da altura de uma das personagens da história e, em Estudo do Meio, o regime alimentar das personagens dessa mesma obra.

ii) *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!* através da qual foi possível trabalhar as áreas de Português, Educação Artística, Matemática e Estudo do Meio, tendo-se proposto, em Português, o poema *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina, em Educação Artística a construção de diferentes Biomas para pássaros, em Matemática os conceitos de coordenadas, perpendicularidade, paralelismo e quartos de volta através do recurso ao ramo tecnológico - robótica para a construção de rotas migratórias e em Estudo do Meio as características (classificação, locomoção, migração, entre outras) de diferentes grupos de animais, em particular as aves.

Face ao exposto, torna-se crucial que o sistema educativo atual entenda a verdadeira essência do currículo flexível e integrador e que o coloque em prática, visto que só assim será assegurado um ensino de qualidade para Todos.

3.2. REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste subcapítulo, continuar-se-á a reflexão acerca das intervenções educativas desenvolvidas, quer presenciais, quer a distância, nas três turmas das escolas onde o estágio decorreu, destacando-se algumas das opções pedagógicas tomadas durante a conceção e a operacionalização das Unidades Didáticas concretizadas nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nas áreas curriculares de Português, de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, bem como de Matemática.

3.2.1. PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

O ser humano adquire, de forma espontânea, célere e uniforme, a língua natural do meio onde se encontra inserido nos primeiros anos de vida, a sua língua materna, e utiliza-a como locutor, interlocutor e ouvinte (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Pois bem, aquando entrada dos estudantes na escola, estes já detêm um conhecimento significativo sobre a sua língua, e por isso compete ao professor de Português desenvolver competências linguísticas e

comunicativas dos alunos nos vários domínios de ensino, de modo a que estes utilizem de forma adequada os códigos linguísticos em conformidade com as características do contexto de comunicação, pois, segundo Monteiro et al. (2013), “a competência comunicativa reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (p. 113). Ainda, na perspetiva de Amor (1994, citada por Seabra, 2013), é essencial que o docente direcione o seu trabalho “no sentido de considerar a abertura da aula à diversidade de realizações discursivas-textuais [através de] um trabalho criterioso e sistemático (...), na perspetiva das necessidades dos alunos” (p. 18), pois, de acordo com Verde (2011), é na escola que ocorrem importantes aprendizagens e é na escola que se deve preparar os alunos para, mais tarde, serem cidadãos capazes de ter um papel ativo na sociedade, “logo, é importante que o aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas” (p. 1).

Nesta perspetiva, a aula de Português deve estruturar-se de acordo com a diversidade discursiva e textual, a interação entre os diferentes domínios desta área do saber, nomeadamente: Educação Literária, Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática, bem como a experimentação e a prática de quatro domínios de aptidões, designadamente: escutar, falar, ler e escrever (Buescu, 2015). Face ao exposto, durante a Prática de Ensino Supervisionada, as Unidades Didáticas concebidas fundamentaram-se no desenvolvimento e articulação dos domínios e aptidões supramencionados, bem como no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas dos alunos nos domínios da língua, na modalidade oral e escrita, tanto na vertente da compreensão, como na vertente da expressão. Igualmente, as Unidades Didáticas elaboradas conferiram um carácter prático à aula de Português, de forma a que os alunos pudessem assumir um papel ativo, sendo agentes do seu próprio conhecimento, e realizassem atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004).

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ao longo de toda a PES, as Unidades Didáticas elaboradas tiveram sempre como elemento central o texto (orais, escritos, literários ou não literários), pois, conforme defende Fonseca (1992), “a análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, um momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna” (p. 227) e, ainda, corroborando a mesma perspectiva, Bernardes e Mateus (2013) defendem que o recurso a textos na aula de Português “permite uma aprendizagem da língua mais rica, contextualizada e eficaz” (p. 26). Desta forma, importa salientar o domínio da Educação Literária como meio de possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade, de um imaginário que lhes permite “sentirem-se pertença de um determinado universo, daquele e não de outro, partilhando ideias, valores, sentimentos, formas de ser, formas de estar, formas de ler o mundo” (Balça, 2015, citado por Balça & Azevedo, 2017, p. 135). É sabido que o conhecimento do mundo, a posse de habilidades sociais, éticas e afetivas são afetados positivamente pelo texto literário. Neste sentido, na perspectiva de Fonseca (1994), o estudo destes textos permite despertar no aluno a consciência dos vários recursos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos com vista à “obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (p. 108).

Ainda, Reis (2010) evidencia que o texto literário, antes de ser utilizado na sala de aula, deve ser alvo de um conhecimento amplo, por parte do professor, devendo existir uma preparação teórica e uma leitura crítica, tratando-se de uma conexão entre o “saber e o saber dar” que irá fortalecer as estratégias didáticas a implementar. Portanto, a utilização do texto literário na aula requer ferramentas e métodos diferenciados que se sobrepõem ao conhecimento da literatura (Reis, 2010). Importa, ainda, sublinhar que a utilização de um texto literário na sala de aula deve proporcionar aos alunos a descoberta, a satisfação da literatura, a fruição da leitura, permitindo que os alunos desfrutem dele. Por outro lado, a tarefa do professor será a promoção de interações favoráveis ou, mais precisamente, de transações entre os leitores individuais e as obras literárias individuais.

Também de acordo com Sá e Luna (2016, p. 37), na seleção dos textos não se deve recorrer àqueles que foram concebidos para ensinar, mas, sim, àqueles que são produzidos numa situação de interação comunicativa, com funções comunicativas reconhecíveis,

independente da sua extensão, isto é, formado por uma única palavra ou longo, podendo ainda ser na modalidade da língua falada ou escrita, veiculada por qualquer suporte (ex: televisão, livro, etc.), de qualquer domínio discursivo (humorístico, escolar, literário, etc.) ou de um género textual (poema, resumo, etc.). Na sala de aula são relevantes as reflexões sociolinguísticas a partir do texto, no nível da frase, da palavra, dos morfemas e fonemas, que têm em conta a diversidade das palavras com o mesmo sentido ou o estudo fonético da forma como pronunciamos certos plurais. Assim, não se distanciam as reflexões estruturais sobre a língua dos seus possíveis contextos de uso.

Seguindo esta linha de pensamento, durante a Prática de Ensino Supervisionada, foram abordadas de forma intertextual diversas obras literárias e não literárias, designadamente: *Expressões com História* de Alice Vieira; *Puxar a brasa à nossa sardinha* de Andreia Vale; Letra da canção *Não há Estrelas no céu* de Rui Veloso; *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães; *A Árvore das Folhas A4* de Carles Cano; *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec; *A Prenda*, de Mia Couto; Letra da canção *Adivinha quanto gosto de ti* de André Sardet; *A Lebre e a Tartaruga*, de la Fontaine; Artigo *Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas*, de Isabel Pereira; *O Pássaro da Cabeça*, de Manuel António Pina; Letra da canção *Voar*, de Tim; *Aves de Portugal*, notícias.

LEITURA

Sendo a leitura um processo interativo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo” (Alves, 2007, p. 9), importa referir que o texto e a sua leitura constituem então um momento “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993, p. 14) durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A leitura consiste, então, num processo cognitivo complexo que permite construir sentido ou sentidos a partir do texto, ou por outras palavras, “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana et al., 2018, p. 3). Ainda, ler é ser capaz de compreender o conteúdo de uma mensagem escrita, de julgar e apreciar o seu valor estético (Alves, 2007; Sim-Sim, 2007) e de ser crítico em relação ao conteúdo informativo e ao modo como é apresentado.

Por sua vez, ensinar a ler corresponde, essencialmente, a ensinar explicitamente a retirar informação contida num texto escrito, concedendo aos alunos ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente explorarem os textos e compreenderem o que está escrito (Sim-Sim, 2007). Corroborando a mesma ideia, Viana et al. (2018) salientam que “ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências” (p. 10) e, por isso, o complexo ato de ler requer um trabalho de gestão da compreensão assegurado por um conjunto de estratégias e processos que permitam desenvolver as componentes cognitivas envolvidas na compreensão leitora.

Neste sentido, Viana et al. (2018) defendem a existência de uma “taxonomia da compreensão leitora” (p. 15), na qual se destacam os seguintes tipos de compreensão: i) compreensão literal, que corresponde ao reconhecimento, por parte do leitor, da informação explicitamente incluída num texto; ii) a reorganização, que consiste na sistematização, esquematização ou resumo da informação contida no texto, consolidando ou reordenando as ideias através da informação adquirida, para que se possa criar uma síntese compreensiva; iii) a compreensão inferencial, que diz respeito à ativação do conhecimento prévio do leitor e à enunciação de antecipações ou conjeturas acerca do conteúdo do texto através dos indícios que proporciona a leitura; iv) a compreensão crítica, que corresponde à criação de juízos próprios sobre o conteúdo do texto e da forma como este se encontra apresentado que poderá potenciar a produção de respostas subjetivas. Segundo Regina Rocha (2007, citado por Viana et al., 2018), ao nível da compreensão dos textos, utiliza-se sobretudo questões orientadas para a recuperação de informação neles explícita, ou seja, questões que promovem a compreensão literal dos mesmos. Contudo, segundo a referida autora, este tipo de perguntas, embora sejam necessárias e importantes, não são “suficientes para promover a compreensão integral de um texto, dado que muita da informação nele contida só será acessível mediante o recurso a outras estratégias, como a reorganização da informação ou a realização de inferências” (p. 15). Face ao exposto, ao longo de toda a PES, foram adotadas diversas estratégias didáticas com o intuito de desenvolver as componentes supracitadas na compreensão da leitura dos textos abordados, nomeadamente: i) destacar através de um sublinhado expressões relevantes de um texto, desenvolvendo-se a compreensão literal ou inferencial; ii) preencher esquemas de compreensão, utilizando tanto a informação do texto, desenvolvendo-se desta forma a

compreensão literal, quanto a informação obtida através da análise do texto, desenvolvendo-se a compreensão inferencial e crítica; iii) ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados, desenvolvendo-se a componente cognitiva de reorganização; iv) explorar um jogo de tabuleiro (ver Apêndice B₁), bem como a ferramenta digital *Plickers* através de um conjunto de questões sobre um texto, promovendo o desenvolvimento da compreensão na leitura em todas as suas componentes (literal, inferencial, reorganização e crítica); v) descobrir os títulos dos textos, através de inferências realizadas em relação à ilustração das capas das obras, e confrontar essas conjeturas com informação adquirida na leitura do texto, desenvolvendo-se a compreensão inferencial e crítica; vi) explorar o título do texto, efetuando conjeturas sobre o conteúdo do mesmo (ver Apêndice C), desenvolvendo-se a compreensão inferencial; vii) explorar as ilustrações e conjeturar acerca do conteúdo do texto, desenvolvendo-se a compreensão na sua componente inferencial.

Tendo por base os pressupostos supramencionados, torna-se essencial destacar alguns dos momentos de leitura e compreensão dos textos abordados ao longo da PES. Neste âmbito, na Unidade Didática *Expressões Idiomáticas com História!* e *Folhear, Observar e Imaginar!*, antes da leitura do texto, procedeu-se à elaboração de previsões sobre o conteúdo da obra, quer através de um diálogo efetuado pelos professores estagiários, a partir do qual foram proferindo diferentes expressões idiomáticas presentes no índice do livro *Expressões com História* de Alice Vieira para que os alunos as descobrissem, quer pela análise de uma árvore artesanal (exposta na sala de aula) com todos os ramos despidos, exceto um que teria uma folha de papel A4 com o poema *Mistérios da escrita* de Álvaro Magalhães, tendo sido orientada a atenção do aluno para o género literário presente através da sua mancha textual, uma vez que “para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor.” (Viana et al., 2018, p. 4). Igualmente, antes de se concretizar a leitura dos textos nas Unidades Didáticas *África com Sentidos!* e *Um Pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, propôs-se a descoberta dos títulos, quer pela ordenação das letras que se encontravam coladas por baixo das mesas, quer pela ferramenta *Wordwall* (ver Apêndice D), em que os alunos, através da ordenação das letras, formavam palavras e consequentemente o título correto. Simultaneamente, efetuaram-se as análises das ilustrações das obras e incentivou-se o aluno a folhear os livros, de forma a que os mesmos estabelecessem uma

relação com o título e conjeturassem sobre o conteúdo do texto. Assim, tanto o título como a ilustração constituíram estratégias que possibilitaram o desenvolvimento da compreensão inferencial (Baptista, 2015; Viana et al. 2018). Por sua vez, ainda na Unidade Didática *Devagar se vai ao Longe!*, antes de se efetuar a leitura da obra *A Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*, os alunos colocaram hipóteses sobre o assunto do texto através da análise e interpretação de um gráfico de linhas que evidenciava os momentos centrais da história, para posteriormente serem confrontados com a verdadeira história, uma vez que, tal como defendem Viana e Teixeira (2002), “a leitura é uma atividade de seleção, de previsão, de comparação e de confirmação, na qual o leitor seleciona uma amostra de índices gráficos úteis, baseado no que espera ver” (p. 12), promovendo desta forma o desenvolvimento da compreensão nas suas componentes inferencial e crítica.

Por conseguinte, após os momentos referidos anteriormente, procedeu-se à leitura dos diferentes textos, tendo sido efetuada a primeira leitura, ora pela formanda ora por uma professora convidada, sendo o docente, na perspetiva de Oliveira (2010), a voz mediadora da relação aluno-texto, assegurando o primeiro acesso ao conteúdo do texto e funcionando como um modelo. Nos diferentes momentos de leitura efetuados (quer silenciosa, quer em voz alta) e de forma a desenvolver estratégias que sustentassem a compreensão do texto, bem como a despertar o gosto pela leitura nos estudantes, promoveram-se diferentes momentos de leitura recreativa. Assim, na Unidade Didática *Folhear, Observar e Imaginar!*, após os alunos terem destacado através de um sublinhado (ver Apêndice E) os diferentes acontecimentos existentes no poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães, procedeu-se à leitura dos mesmos em três fases distintas, nomeadamente: num primeiro momento, os alunos leram, em voz alta, o acontecimento apresentado no poema que lhes foi atribuído, sendo o professor a orientar essa leitura (escolhendo o elemento a realizar a leitura); numa segunda fase, os alunos voltaram a ler, em voz alta, esses mesmos acontecimentos, mas sem a orientação do professor (os alunos teriam de estar atentos para realizarem a leitura no momento pertinente); e, num terceiro momento, os alunos teriam de referir, em voz alta, esses acontecimentos, não tendo qualquer auxílio escrito ou oral, uma vez que “o grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” (Viana et al., 2018, p. 9). Na Unidade Didática *África com sentidos!*, a leitura da obra *A que sabe a*

lua? foi acompanhada pelas ilustrações e pelos sons reais dos animais existentes na história, sendo cada animal associado a um aluno para que cada um deles efetuasse a leitura dramatizada da respetiva fala e, ainda, em grande grupo, durante a leitura do excerto “e chamou (...)”, os alunos teriam de referir o nome do animal correspondente (por exemplo: “oh leããã”). Ainda, na mesma Unidade, efetuou-se a leitura, em voz alta, do poema *A prenda*, de Mia Couto (escritor Moçambicano) ao som de tambores africanos. Igualmente, na Unidade Didática *Um Pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, na leitura do poema *O Pássaro da Cabeça*, de Manuel António Pina, propôs-se a leitura de um verso diferente, sendo que a leitura dos dois últimos versos de cada estrofe teria de ser repetida por um aluno diferente e acompanhada por uma música de fundo. Importa referir que todos os momentos de leitura em voz alta efetuados pelos alunos se basearam em momentos de preparação e de avaliação. No momento de preparação, procurou-se que os alunos tivessem a oportunidade de treinar a precisão, a rapidez e a expressividade (Viana et al., 2018; Sim-Sim, 2007), de forma a conceber momentos de leitura fluente, sendo este um dos grandes objetivos da compreensão na leitura. Relativamente aos momentos de avaliação da leitura, procurou-se aferir aspetos como a fluência, o ritmo e a entoação, que precisavam de ser melhorados ou consolidados. Como exemplo desses momentos, podem destacar-se as gravações realizadas em cada leitura feita pelos alunos para que, posteriormente, fossem confrontados com as mesmas, uma vez que, de acordo com Sá e Luna (2016), a gravação da leitura é um bom instrumento de avaliação, sendo esta essencialmente formativa, através da qual se identificam os pontos fortes (que se reforçam), os pontos fracos (que se pretende eliminar) e as estratégias que permitam ultrapassar as lacunas existentes. Assim sendo, a gravação de cada leitura efetuada revelou-se uma estratégia eficaz no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitiu que os alunos se autoavaliassem e se autocorrigissem quanto à precisão, à rapidez e à expressividade (Sim-Sim, 2007).

Após os vários momentos de leitura efetuados, foram planificadas diversas tarefas de compreensão da leitura a partir de um conjunto diversificado de estratégias que promoveram a compreensão literal, inferencial e crítica, designadamente: correspondência entre expressões de diferentes textos e/ou entre expressões de um único texto, desenvolvendo a compreensão literal e inferencial das mesmas; construção de esquemas semânticos sobre os textos e reorganização textual (ver Apêndice F), de forma a que os

alunos se apropriassem do sentido, da estrutura e da ordem em que as várias informações surgiam no texto ou num conjunto de textos; preenchimento de panfletos e de textos com lacunas para que os alunos desenvolvessem a compreensão literal e inferencial dos mesmos; exploração de um jogo didático digital que envolveu um conjunto de questões de compreensão literal, inferencial e crítica, criando um equilíbrio lúdico-didático na aula de Português, fazendo com que os alunos se divertissem, comunicassem e partilhassem os seus conhecimentos; e exploração de questões de resposta múltipla de compreensão literal e inferencial através da ferramenta *Plickers*. Esta ferramenta metodológica revelou-se imprescindível, pois, tal como defende Lemos (2011), as TIC promovem uma “melhoria da concentração, da organização, do empenho, da participação e do interesse dos alunos pelo trabalho desenvolvido em sala de aula (...) a aprendizagem com recurso às TIC aumenta a motivação dos alunos.” (p. 2).

ESCRITA

Sendo o ler e o escrever realidades indissociáveis, os processos de desenvolvimento de cada um desses domínios estão intimamente ligados aos do outro (Carvalho, 2013; Milheirão, 2014). Atualmente, a capacidade de escrita constitui uma necessidade generalizada da vida em sociedade, sendo exigido cada vez mais um leque alargado de géneros e não apenas de tarefas de produção textual, resultado de um desenvolvimento tecnológico que fomenta novos contextos e, em consequência, novos géneros textuais (Barbeiro & Pereira, 2007; Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Face à relevância e ao destaque que a escrita ocupa na sociedade atual, “prevalecendo como a forma mais valorizada devido às suas potencialidades e constituindo-se como referência normativa” (Amor, 1994, citada por Milheirão, 2014, p. 25), importa refletir acerca da sua operacionalização. Portanto, torna-se necessário referir que, durante a Prática de Ensino Supervisionada, os domínios da Leitura e da Escrita foram os mais abordados em sala de aula, sendo a escrita trabalhada apenas no âmbito da textualização e da revisão e assumida essencialmente como um processo avaliativo, corroborando desta forma a ideia de Amor (2006), ao referir que “os alunos escrevem maioritariamente para serem avaliados, partindo de orientações imprecisas

e ambíguas. Acresce ainda o facto de muitas vezes, se entender o ato da escrita como uma «capacidade inata», como um dom” (p. 114).

Neste sentido, torna-se imprescindível que o trabalho desenvolvido no ensino da escrita se centre no processo de escrita e não apenas no produto final, uma vez que a este estão inerentes operações especializadas e complexas. Cumpre, então, ao docente proporcionar momentos de aprendizagem que permitam ao aluno “apropriar-se dos mecanismos básicos” e servir-se da escrita de forma “intencional e pessoal”, em diferentes situações e a autorregular o seu uso (Amor, 2006 citado por Milheirão, 2014, p. 26), estabelecendo práticas de “(re)escrita orientadas por uma situação comunicativa autêntica” (Pereira, 2000, citado por Milheirão, 2014, p. 25). Ainda, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007) e Amor (2006), o docente deve colocar em prática atividades facilitadoras que proporcionem ao aluno o domínio do processo de escrita, apoiando o mesmo na realização de tarefas relacionadas com as componentes de planificação, textualização e revisão. No que concerne à planificação, o estudante ativa as ideias e estrutura o que escrever e como escrever. Por sua vez, na textualização, o aluno concretiza a escrita do que tinha planificado (passagem das conceções iniciais para linguagem escrita) mobilizando os recursos linguísticos adequados e, por fim, na revisão, o estudante efetua a correção ortográfica do texto escrito, acrescentando conectores, revendo a pontuação, alterando palavras repetidas, entre outros aspetos (avaliação do texto). Logo, o ensino da escrita carece de uma metodologia consistente, contínua e faseada e que exige prática, empenho e uma organização específica, intencional e progressiva, sendo por isso, um processo moroso e difícil (Amor, 2006).

Tendo por base os pressupostos supracitados, ao longo de toda a PES foram vários os momentos de escrita centrados numa perspetiva de abordagem integrada nos outros domínios que estruturam a aula de Português. Como exemplos, podem-se destacar a atividade de escrita lúdico-expressiva intitulada *Escrever à maneira de Mia Couto* (integrada na Unidade Didática *África com sentidos!*) ou, também, a atividade *Escrever à maneira de Manuel António Pina* (integrada na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*). A primeira atividade consistiu na modificação textual de alguns dos versos do poema *A Prenda* de Mia Couto, de forma a que os alunos pudessem relacionar o sentido desses

versos com expressões associadas a cada um dos sentidos humanos. Essas expressões foram exploradas através de um diálogo (estabelecido em grande grupo) promovido no momento anterior à escrita, de forma a potenciar a preparação para a mesma, tendo por base os princípios inerentes à pedagogia da escrita que passam por criar um ambiente benéfico à aprendizagem, concebendo momentos para desbloquear, impregnar o imaginário e orientar os alunos para a tarefa (Amor, 2006). De facto, o desenvolvimento desta atividade constituiu uma estratégia de escrita diretamente ligada à leitura, promovendo a motivação dos alunos para momentos de escrita, os quais demonstraram grande interesse e vontade em participar.

No que concerne à atividade *Escrever à maneira de Manuel António Pina*, esta consistiu na criação de novas estrofes do poema *O Pássaro da Cabeça*, no entanto não teriam de ser totalmente modificadas, uma vez que em cada estrofe os alunos apenas teriam de substituir a palavra “pássaro” pelo nome de uma outra ave com a mesma capacidade de voar e os verbos “voar” e “cantar” por outros verbos que em contexto pudessem ter significado idêntico. Importa igualmente salientar que antes de os alunos procederem à reescrita do poema, foi proposto o registo, em grande grupo, de uma lista de palavras de acordo com os critérios pré-estabelecidos, visto que a “componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Ainda, foi proposta a reescrita do poema supracitado em caligrama com o formato de um pássaro, precedida da projeção de um exemplar de caligrama para que os alunos pudessem compreender o conceito e o processo de escrita que nele está implícito. Desta forma, houve a oportunidade de se trabalhar a escrita, a gramática e de se desenvolver competências ao nível da estrutura de um poema.

Ademais, no que concerne à pedagogia da escrita, importa referir uma última atividade que emergiu em torno da obra *a Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*, integrada na Unidade Didática *Devagar se vai ao longe!* (ver Apêndice B₂). Esta atividade de escrita consistiu na produção de um texto tendo em conta os dados obtidos e as respostas dadas através da análise e interpretação de um gráfico de linhas que apresentava os momentos centrais da referida história. Antes da fase de textualização, procedeu-se à planificação da

escrita efetuada através de um diálogo, em grande grupo, de forma a que os alunos conjecturassem acerca das personagens, tendo em conta as suas características (rápido/lento), do espaço e do tempo relativo aos diferentes momentos identificados no gráfico e, ainda, acerca dos acontecimentos que poderiam ter potenciado a existência desses momentos. Efetivamente, foi uma atividade de escrita em que existiu um envolvimento enorme por parte dos alunos, sendo reflexo disso a publicação de alguns dos textos produzidos num *Blog* Escolar (em articulação com a Biblioteca Escolar), por serem produções bastante criativas e originais. Importa, também, mencionar que, nesta atividade, bem como nas referidas anteriormente, foi sempre efetuada uma revisão do que foi escrito, existindo, desta forma, uma avaliação pessoal daquilo que foi redigido. Neste âmbito, a avaliação dos resultados revela-se imprescindível, uma vez que o seu propósito “é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 91). Ainda e de acordo com o que foi descrito, ao longo de todas as atividades supracitadas tornou-se indispensável a utilização de metodologias de apoio à escrita, ou seja, o recurso a momentos para ensinar a escrever. Por isso, nas atividades de escrita destacadas anteriormente privilegiou-se a escrita colaborativa, ou seja, escreveu-se em conjunto para se aprender a escrever e, só posteriormente, é que se passou para a escrita individual ou em pares. Portanto, este processo de escrita colaborativa permitiu a troca de pareceres e argumentos, a procura por alternativas, fomentando dessa forma o espírito de grupo, e a oportunidade de observar o modo como os seus pares solucionaram diferentes situações que foram surgindo (Barbeiro & Pereira, 2007).

ORALIDADE

Na perspetiva de Silva (1986), a maioria das pessoas considera que “quem fala bem escreve bem” (p. 37), contudo, e de acordo com a mesma autora, existem muitas exceções e “todos conhecemos casos de pessoas que comunicam oralmente com clareza, mas que sentem dificuldades significativas quando têm de escrever qualquer texto, mesmo pequeno” (p. 37). Acontece que, muitas vezes, também se verifica o oposto, ou seja, pessoas que escrevem corretamente, expressam-se com clareza por escrito, mas evidenciam muitas dificuldades em expressar-se oralmente. Pois bem, é evidente que cada forma de expressão

tem as suas características e dificuldades e existem, nitidamente, diferenças entre a oralidade e a escrita, sendo essencial que a abordagem destes dois domínios na aula de Português seja valorizada de igual modo para que se consiga proporcionar ao estudante formas eficazes e adequadas de comunicar. Ademais, a oralidade, na aula de Português, deve fundamentar-se na sua dimensão de produção e compreensão e numa intencionalidade comunicativa que pode servir para ouvir e interagir (escuta ativa), dominar a palavra ou utilizar técnicas de comunicação (Amor, 2006). Para isso, cumpre ao docente desenvolver atividades e estratégias que valorizem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48), pois, tal como defendem Flôres e Rolla (2001, citadas por Braga et al., 2008, p. 2), “a aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta eficazes deve ser vivenciada na escola, caso contrário os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral”. Face ao exposto, ao longo de toda a PES, foram vários os momentos que potenciaram o desenvolvimento de competências, quer de produção, quer de compreensão. Na Unidade Didática *Expressões idiomáticas com História!*, escutou-se a canção *Não há estrelas no céu*, de Rui Veloso, de forma a que fossem encontradas na letra da referida música expressões idiomáticas abordadas nos momentos que antecederam esta atividade. Na Unidade Didática *Folhear, Observar e Imaginar!*, visualizou-se um vídeo (realizado pela formanda) sobre a obra *A Árvore das folhas A4*, de Carles Cano, com o intuito de se preencher um cartão de identificação dos elementos paratextuais da referida obra (ver Apêndice E₁), bem como de se ordenar alguns dos excertos da mesma, de acordo com a sua sequência. Na Unidade Didática *África com Sentidos!*, visualizou-se um documentário intitulado *Savana Africana*, para que se pudesse responder a duas questões de resposta múltipla, que consistiram na seleção de animais presentes no respetivo vídeo entre outros animais intrusos (ausentes no vídeo) e na nomeação de aspetos do meio ambiente que definem a Savana Africana. Ainda, nesta mesma Unidade, escutou-se a canção *Adivinha quanto gosto de ti*, de André Sardet, para que fosse preenchida parte da letra da referida música que se encontrava com lacunas. Na Unidade Didática *Devagar se vai ao Longe!* escutou-se um áudio, de José Teixeira, sobre o abandono de Tartarugas Exóticas na natureza para que fosse preenchido um panfleto informativo. Na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!* foi proposta, novamente, a audição de uma canção, uma vez que “a música é uma forma de expressão, é manifestação de sentimentos, um meio de

comunicação existente na vida dos seres humanos. Devido à sua importância, deve estar presente no contexto educacional” (Caetano & Gomes, 2012, p. 4). Neste caso, sugeriu-se o tema *Voar*, de Tim, de forma a que fossem ordenados os versos da sua letra. Importa sublinhar que todos os exercícios de escuta ativa supramencionados se realizaram em três momentos distintos, designadamente: a pré-audição, através da qual os alunos foram orientados sobre o que iam escutar e acerca das informações pertinentes e a reter, suscitando desta forma a atenção dos mesmos; a audição, na qual os estudantes efetuaram o registo dos elementos a reter; e a pós-audição, que permitiu a confirmação da compreensão e da aquisição da informação, realizando-se uma nova audição, embora fragmentada, de forma a que os estudantes pudessem confrontar o que escutavam com o que registaram (Sousa, 2006). Posto isto, torna-se também fundamental salientar que todas as atividades enunciadas anteriormente permitiram a elaboração de inferências acerca das informações do texto oral e, por isso, se tornaram também relevantes para o desenvolvimento da compreensão na leitura em todas as suas componentes.

GRAMÁTICA

O domínio da Gramática foi, igualmente, explorado de forma integrada ao longo de toda a PES, uma vez que, tal como defendem Buescu et al. (2015),

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios. (p. 8)

Sendo assim, ao longo de toda a prática educativa, foram desenvolvidas atividades que se centrassem numa perspetiva de abordagem transversal aos outros domínios (Figueiredo, 2005) e em constante articulação com os textos explorados, de forma a que o estudo da gramática se articulasse com o uso da língua em contexto, permitindo que os alunos fossem leitores críticos (Gorgulho & Lopes, 2015; Pais, 2015). Posto isto, através da exploração do texto e do seu conteúdo, foram propostos momentos de análise e de debate em grande grupo, de forma a abordar o verbo como classe de palavras, no âmbito da Unidade Didática

Um *Pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, na qual os alunos teriam de substituir no poema *Pássaro da cabeça*, de Manuel António Pina, os verbos “voar” e “cantar” por outros verbos que, em contexto, pudessem ter significado idêntico. Assim, nesta tarefa promoveu-se uma atividade ao nível da competência léxico-semântica (e pragmática) e das relações entre palavras. Na Unidade Didática *Devagar se vai ao longe!*, através da fábula *A Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*, os estudantes teriam de indicar o tempo e o modo de determinadas formas verbais presentes no texto, para identificar características típicas do género fábula, como forma de colocar em destaque a importância da abordagem da gramática no texto, tal como preconizam diversos autores, como, por exemplo, Coutinho (2012) e Duarte (2010). Nesta última atividade, foi igualmente possível realizar uma breve revisão acerca de outros conteúdos estudados, nomeadamente, os graus dos adjetivos e os tipos de frase presentes no texto. Importa, ainda, referir que, em ambas as atividades mencionadas anteriormente, o domínio da Gramática esteve ao serviço da Leitura e Compreensão do texto, sendo este um aspeto de grande notoriedade, na medida em que foi possível ativar nos alunos todos estes níveis gramaticais de forma inconsciente e eficiente (Amor, 2006).

Face ao exposto, pode-se constatar que o domínio da Leitura foi priorizado ao longo de todas as Unidades Didáticas desenvolvidas, não por menosprezo dos outros domínios, mas pelo facto de ser neste domínio que os alunos demonstravam maiores fragilidades, sendo estas determinantes para a escolha do tema do Projeto de investigação que constará no capítulo IV. Ainda, importa referir que a mestranda teve a preocupação de abordar as especificidades do ensino do Português tanto no 1.º como no 2.º Ciclos do Ensino Básico nas várias atividades propostas, razão pela qual não foram indicados os anos de escolaridade em que foram desenvolvidas. Em todo o caso, tem consciência de que existem dimensões que são específicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como as referentes, por exemplo, à iniciação à leitura e à escrita.

3.2.2. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

O Estudo do Meio é uma área disciplinar de caráter holístico, na medida em que integra diferentes áreas científicas, tais como História, Ciências Naturais, Geografia, entre outras, que se articulam numa lógica própria e com objetivos comuns (Almeida, 2014; Prats, 2006), de forma a “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Embora o programa se apresente estruturado por blocos de conteúdos de acordo com uma determinada ordem, o próprio Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2004) sugere que “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (p. 102), sendo possível “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Seguindo esta perspetiva, também Morgado e Mendes (2012) defendem que “os professores trabalhem os conteúdos curriculares de modo integrado e de forma a aproximá-los das vivências dos alunos, tornando-os mais familiares e mais compreensíveis. No fundo, apela-se a que desenvolvam o currículo de uma forma mais contextualizada” (p. 34). Também, a prática docente na disciplina de Estudo do Meio deve proporcionar aos alunos momentos de observação, análise e interpretação de aspetos do meio envolvente, com o propósito de no futuro serem capazes de compreender, intervir criticamente e transitarem do conhecimento do meio para o conhecimento do mundo (Almeida, 2014; Carvalho & Freitas, 2010; Silva, 2016), mobilizando os conhecimentos adquiridos para contextos mais distantes, quer a nível temporal, quer a nível espacial.

Em concomitância com o exposto, Carvalho e Freitas (2010; Roldão, 1995) defendem que a disciplina de Estudo do Meio apresenta potencialidades capazes de funcionar como um eixo estruturador do currículo do 1.º Ciclo, na medida em que disponibiliza um conjunto de conteúdos temáticos que possibilitam uma articulação integrada entre as aprendizagens das restantes áreas, por meio de uma gestão assertiva. Face ao exposto, destaca-se o momento de aprendizagem integrado na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, que consistiu num momento de interdisciplinaridade, neste caso entre as áreas curriculares de Estudo do Meio, de Matemática e, também, de Português. Assim,

sendo o fio condutor de toda a Unidade o poema *O pássaro da cabeça* de Manuel António Pina, foi possível, na disciplina de Estudo do Meio, abordarem-se as características de diferentes grupos de animais, em particular as aves, e na Matemática construírem-se rotas migratórias através do ramo tecnológico - robótica.

Ainda, na perspetiva de Carvalho e Freitas (2010), a promoção de atitudes corresponde a uma das áreas primordiais de aprendizagem na disciplina de Estudo do Meio, na medida em que procura sensibilizar os alunos para o respeito pela diversidade e pelas regras democráticas. Torna-se então essencial que, na escola, sejam abordadas as regras e a sua relevância para a convivência social, de forma a que possam desenvolver o respeito por si mesmos e pelos outros, para que dessa forma consigam integrar-se e conviver com os distintos grupos da comunidade (Mateus, 2008), uma vez que, de acordo com Silva (2016), “a área do Estudo do Meio oferece potencialidades muito vastas (...), no que concerne a uma aprendizagem ativa, à promoção do desenvolvimento integral da pessoa e ainda ao fomentar nos alunos competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania (p. 5).

No programa do 2.º CEB da disciplina de História e Geografia de Portugal figura como uma área de estudos que desenvolve os conhecimentos e capacidades construídos pelos discentes ao longo da área de Estudo do Meio, derivando do conhecimento do meio local para o conhecimento do meio nacional, sendo, por isso, os conteúdos a trabalhar mais complexos e caracterizados por uma maior exigência na compreensão do espaço e do tempo (Mateus, 2001; Ministério da Educação, 2004). Neste quadro, importa ainda referir que o Programa da disciplina de História e Geografia de Portugal patenteia o equilíbrio “entre o saber e o saber-fazer”, com o intuito de consciencializar os alunos acerca dos problemas da comunidade onde se encontram, de fomentar nos jovens uma análise crítica sobre a realidade envolvente, recomendando um estudo dos fenómenos históricos locais, de facilitar a organização de um pensamento histórico que os auxilie na conceção de um quadro de referências promotor da tomada de consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espacial e temporal das comunidades locais e, consequentemente, nacionais (Carvalho & Freitas, 2010; Mateus, 2001). Corroborando o exposto, também Mattoso (2002) refere que

o exercício do espírito crítico e o aperfeiçoamento do seu rigor por meio de um estudo cuidadoso das regras de inferência é um dos principais contributos da História para a cultura contemporânea e para o exercício de uma cidadania verdadeiramente responsável (p. 96).

Não obstante, o ensino da História não deve sustentar-se somente do passado, mas deve, também, proporcionar, após a aquisição de conhecimentos acerca do passado, a compreensão do presente para a criação do “futuro como um horizonte de expectativa” (Alves, 2009, p. 25). Assim, salienta-se a necessidade de integrar, além da correlação existente entre o presente e o passado, uma perspectiva de futuro (Maia, 2010; Pereira et al., 2020). Neste sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de percursos de aula que usem uma metodologia de ensino pela descoberta centrada no aluno, acomodando uma estratégia norteada pela procura do conhecimento, com o apoio da realização de questões-problema que estimularão o estudante na procura do saber histórico de forma autónoma (Roldão, 2009).

Nesta perspetiva, o destaque dado à aprendizagem incide sobre o aluno e sobre o papel do docente, contrariando uma aprendizagem sustentada em técnicas de memorização que não instituem qualquer vínculo com o presente (Lopes et al., 2012; Schmidt & Barca, 2009), transitando para um conjunto de conhecimentos descobertos e (re)construídos de forma autónoma pelos jovens, por meio de tarefas que o professor lhes imputa (Roldão, 2009). Deste modo, o docente detém o papel de orientador, dirigindo todo o processo de construção de conhecimentos, de forma a que todos os estudantes experimentem situações de aprendizagem, sendo essencial a adoção de novas ferramentas e estratégias facilitadoras dessa aprendizagem, pois, tal como defende Barton (2004),

Se esperamos ensinar História dentro deste leque de perspetivas, temos de reconhecer a legitimidade de diferendos de ideias acerca do passado, e temos de dar aos alunos as ferramentas intelectuais necessárias para que eles possam tirar delas o seu próprio significado. (...) Esta forma de entendimento histórico flexível e útil irá beneficiar mais os alunos do que decorar (e depois esquecer) uma lista de conteúdos históricos (p. 25).

De acordo com os pressupostos expostos, a planificação das aulas implementadas apoiou-se na adoção de metodologias ativas de ensino da História, para além da análise dos documentos oficiais, nomeadamente o Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004), o Programa e Metas Curriculares (Ribeiro et al., 2013) e as

Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Departamento de Educação Básica, 2018).

Simultaneamente, a elaboração dos planos de aula (também, em formato de Unidade Didática) das áreas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal fundamentou-se em três momentos basilares, nomeadamente: o momento inicial, o desenvolvimento e a consolidação.

O momento inicial, igualmente designado por motivação, é destacado por Engelmann (2010) como um momento “fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (p. 17), uma vez que é através deste momento que se consegue estimular a curiosidade dos estudantes, desde o primeiro instante da aula, conduzindo-os à aprendizagem mediante a formação de expectativas e curiosidades (Peterson, 2003). Neste período de aula torna-se essencial que os alunos expressem o que pensam acerca das diferentes situações, para que, dessa forma, seja possível ao professor conhecer as convicções e concepções prévias dos estudantes. Compete, então, ao docente conceber momentos que estimulem no aluno a necessidade de aprender, motivando-o a conquistar esse mesmo objetivo.

No que concerne ao 1.º CEB, destaca-se como momento de motivação a atividade integrada na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, que se centrou no conteúdo “características externas e modo de vida dos animais”, enquadrado no domínio *À descoberta do Ambiente Natural*, em que, através do recurso ao ramo tecnológico - robótica e à ferramenta digital *Hotpotatoes* foi apresentada a seguinte questão: “Vamos descobrir o Mundo das Aves e dos seus Amigos?”. No caso do 2.º CEB, enfatiza-se como momento de motivação a atividade inserida na Unidade Didática *África com sentidos!*, que se concentra nos conteúdos O Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês. Assim, foi projetada uma caricatura, da autoria de Bordalo Pinheiro, alusiva a *John Bull* e ao Ultimato inglês a Portugal e através da qual foi feita a seguinte questão-problema: “Por que não somos uma Monarquia?”, realizando-se, então, um diálogo orientado através da colocação de várias questões que pretendiam aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos a trabalhar, pois, de acordo com Santos (2014, citado por Duarte, 2018), “mais importante do que o certo/errado e o completo/incompleto, é a liberdade que lhe é dada [ao aluno] para expor as suas ideias e trocar opiniões sobre uma determinada temática” (p. 25).

Portanto, foi essencial direcionar as questões para os pormenores que a caricatura ostentava, nomeadamente, o país que estava a empunhar uma arma e contra que país essa arma estava a ser apontada, as dimensões territoriais exageradas de Inglaterra face a Portugal e os territórios disputados entre os dois países, com o intuito de se direcionar o aluno para a descoberta dos conhecimentos pretendidos. Importa, ainda, salientar que, no instante em que a caricatura foi projetada, mesmo antes de serem questionados, os alunos começaram de imediato a transmitir as suas ideias sobre o que visualizavam, o que evidenciou o envolvimento imediato na aula por parte da turma e a motivação manifestada pela mesma. Seguindo a mesma linha de pensamento, salientam-se, igualmente, outros momentos de motivação, presentes nas Unidades Didáticas *Expressões com História!*, *Devagar se vai ao Longe!* e *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, através das quais se pretendeu abordar as Invasões Napoleónicas, as Reformas da I República e a Liberdade (que envolve responsabilidade) adquirida após a Revolução de 25 de Abril de 1974, respetivamente. Na Unidade Didática *Expressões com História!*, o momento de motivação foi implementado a partir de uma imagem do Castelo de S. Jorge com a bandeira francesa hasteada, através da qual foi feita a seguinte questão: “Será que Portugal já teve um rei francês?”. Por sua vez, na Unidade *Devagar se vai ao Longe!* o momento de motivação foi concretizado por meio de duas notícias atuais alusivas à abstenção nas legislativas de 2019 e ao abandono escolar, tendo sido feita a seguinte questão-problema: “Será que tivemos sempre direito à educação e ao voto?”. Na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, o momento de motivação foi efetuado a partir da exploração de uma caricatura alusiva às consequências que os nossos atos podem ter para os outros, através da qual foi enunciada a seguinte questão: “Sou livre...Posso fazer o que me apetecer?” (ver Apêndice G). Desta forma, é visível a preocupação existente na formanda em construir relações entre o passado e a atualidade promovendo, assim, a comparação entre essas duas realidades e a capacidade de argumentação e de espírito crítico por parte dos alunos em contexto de sala de aula, momento em que foi possível articular o ensino de História e Geografia de Portugal e de Português, através da realização de um debate.

O segundo momento da aula, correspondente ao seu desenvolvimento, constitui a fase em que os conteúdos programáticos são trabalhados de forma mais pormenorizada. Relativamente ao 1.º CEB, enfatiza-se, novamente, a Unidade Didática *Um pássaro preso*

nunca aprenderá a voar!, em que, a partir de um conjunto de programações e com recurso à robótica, os alunos pudessem descobrir (em grupo) diferentes locais que dariam acesso a um conjunto de fontes e de questões interativas (apresentadas na ferramenta digital *Hotpotatoes*) sobre a informação implícita nessas mesmas fontes. Neste sentido, importa referir que a robótica educativa se revelou um recurso pedagógico privilegiado, uma vez que, na perspetiva de Barker e Ansorge (2007), permite ao professor trabalhar os conteúdos de uma forma alternativa ao ensino tradicional e ajuda os alunos a estabelecer relações e a experimentar os conceitos aprendidos. No que concerne ao 2.º CEB, várias são as Unidades que se podem enunciar, entre as quais *Expressões com História!*, *África com Sentidos!*, *Devagar se vai ao Longe!* ou *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, sendo que todas se basearam na exploração de diversas estratégias de ensino e aprendizagem, destacando-se o recurso a variadas fontes históricas como elemento integrante e crucial na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017; Carvalho & Zampa, 2017).

Posto isto, no decorrer da elaboração dos planos de aula pretendeu-se que os estudantes fossem confrontados com diferentes tipos de fontes e tentassem interpretá-las, produzindo inferências e deduções, e se vissem confrontados com o facto de que cada um deles poderia retirar conclusões diferentes sobre uma mesma fonte, uma vez que, na perspetiva de Barton (2004),

Numa democracia pluralista, não podemos impor uma única visão do bem comum aos estudantes ou ensinar-lhes um único julgamento sobre a História, mas numa democracia deliberativa, nas discussões dos trabalhos em grupo podemos comprometê-los no desenvolvimento dos seus próprios julgamentos e das suas próprias visões. (p. 25)

Procurou-se, também, que a partilha destes pontos de vista levasse os alunos a admitir algumas realidades como, por exemplo, o reconhecimento de a mesma fonte poder ser objeto de interpretações diferentes e que nenhuma delas tem necessariamente de estar errada, o que Cooper (2012) considera “ser essencial para o desenvolvimento do pensamento democrático” (p. 60). Neste sentido, a implementação de qualquer planificação que coloque particular ênfase na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências de aprendizagem, tendo por base o uso de fontes históricas e historiográficas diversas, é, com certeza, uma mais-valia e contribui, segura e eficazmente, para a formação

peçoal, intelectual, cívica e social dos alunos, na medida em que a História é uma das disciplinas que melhor permite compreender a complexidade da vida em sociedade (Mattoso, 2002). Corroborando a mesma ideia, Mathias (2011, citado por Carvalho & Zampa, 2017) defende que

o ensino de história angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico (...) apto a pensar a história e não apenas decorar nomes e datas, o aluno deveria, pois, defender suas ideias e, mais importante, deter a habilidade de modificá-las quando pertinente (p. 39).

Pois bem, destacando a Unidade *África com Sentidos!*, por se tratar da única Unidade em que se adotou uma abordagem colaborativa e cooperativa, a análise e a discussão das diversas fontes históricas realizou-se em pequenos grupos de alunos que tiveram de preencher um esquema interpretativo (ver Apêndice A₁) referente a cada fonte (note-se que cada grupo trabalhou temas e fontes diferentes), visto que, na perspectiva de Alves (2001),

Mais do que o fornecimento do saber é importante dotá-los, neste nível de aprendizagem, de capacidades para procurar; (...) dar-lhes a conhecer as fontes de informação é garantir-lhes a autonomia pessoal; permitir-lhes a apresentação das suas pesquisas – de forma individual ou coletiva, por escrito ou oralmente – é desenvolver-lhes a sociabilidade e criar-lhes condições para uma intervenção responsável na vida social e política. A História tem de ser um pretexto para o crescimento intelectual, para a autonomia pessoal e para a solidariedade cívica (p. 28).

Importa, também, referir que, durante a elaboração deste plano de aula (bem como de outros), se tiveram em atenção as dificuldades acrescidas por parte de dois alunos que beneficiavam de medidas seletivas (no âmbito da educação inclusiva) e, por isso, os dois esquemas cujas fontes eram mais diretas e, por isso, envolviam um menor grau de dificuldade, foram trabalhados pelos grupos aos quais esses alunos pertenciam. Ainda neste momento da aula, quer na Unidade supracitada, quer na Unidade *Devagar se vai ao Longe!*, os alunos tiveram oportunidade de apresentar à turma o trabalho desenvolvido através da aplicação *Padlet*, uma vez que, de acordo com Mota, Machado e Crispim (2017), “esta ferramenta interactiva permite que os estudantes possam ver os seus conhecimentos numa forma visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula” (p. 5). Assim, esta aplicação constituiu uma estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que se

afigura como uma atividade de aprendizagem que “estimula o pensamento, a imaginação, a curiosidade, visando transmitir no mural informações que serão apresentadas para os demais que terão acesso ao *Padlet*, além de permitir a interação entre ambos” (Mota, Machado & Crispim, 2017, p. 5).

Efetivamente, o recurso às TIC revelou-se uma estratégia pedagógica produtiva, na medida em que criou momentos de motivação por parte dos alunos, até mesmo daqueles que normalmente se manifestam desinteressados perante os conteúdos escolares, pois, tal como defende Régis (2017, citado por Duarte, 2018), “se quisermos trazer o interesse do aluno pela escola, de volta, precisamos fazer a escola ser um lugar novamente atrativo, pois agora eles vivem neste mundo digital” (p. 30). Na Unidade Didática *África com Sentidos!*, paralelamente a cada apresentação, através da projeção dos esquemas elaborados, formou-se, em grande grupo, um mapa conceitual sobre o tema abordado (ver Apêndice A₂), de forma a potenciar durante a aprendizagem, o interesse, a atenção e a participação dos alunos na medida em que segundo as perspetivas de Valadares e Graça (1998, citados por Gonçalves, 2012), “a construção de mapas conceptuais desperta o entusiasmo, suscita a curiosidade de aprender, particularmente em alunos pouco motivados pelo ensino memorístico a que muitas vezes são sujeitos, mas capazes de representar os seus conhecimentos de forma criativa e significativa” (p. 27). De facto, ao longo da elaboração do mapa conceptual, constatou-se a existência de uma grande predisposição, por parte de todos os alunos, para discutir, participar e demonstrar os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos em questão. Em simultâneo, este momento da aula ficou marcado pelo registo individual do mapa conceitual criado, imediatamente a seguir à apresentação de cada esquema, uma vez que se tornou fundamental sistematizar, por escrito, as ideias centrais, evitando-se, assim, uma aula marcada sobretudo pela oralidade, já que, sem este tipo de tarefa, a concentração acabaria por dissipar-se (note-se que esta estratégia foi implementada nesta e em todas as Unidades já referidas).

No momento final de cada Unidade Didática implementada (quer em relação à área de Estudo do Meio, quer em relação a História e Geografia de Portugal), correspondente à consolidação dos conhecimentos, mais uma vez se valorizou o diálogo em grande grupo, de forma a que os alunos inferissem as respostas às questões-problema supracitadas. Assim,

este momento permitiu aos alunos uma consolidação de conhecimentos, reforçando conceitos e esclarecendo e/ou lembrando as principais ideias acerca dos conteúdos explorados.

Face ao exposto, o trabalho colaborativo foi valorizado ao longo das Unidades Didáticas *África com Sentidos!* e *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, apresentando-se como uma realidade observada e praticada, uma vez que se torna uma metodologia essencial para as aprendizagens dos alunos e, de acordo com Lopes e Silva (2009), a permanência numa metodologia tradicional, quase exclusivamente focada nas aprendizagens conceituais, tem como consequência o individualismo, a competição entre os alunos, o reforço, a exclusão social, a inadaptação dos alunos menos capazes, não preparando as crianças para os exigentes desafios colocados pela sociedade e cultura atuais.

Em jeito de conclusão e tendo por base tudo o que foi exposto, durante toda a PES houve o cuidado de se integrar nas planificações atividades, estratégias e recursos variados que proporcionassem a construção e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e de competências essenciais, através da articulação e da contextualização dos saberes, tornando, dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo e significativo.

3.2.3. MATEMÁTICA

A Matemática assume-se como uma área integrante no Currículo do ensino obrigatório, mas, ao mesmo tempo, afirma-se como uma ciência repleta de significados e fundamental para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos (Alves & Brito, 2013; Sinay & Nahornick, 2016), sendo considerada “uma ferramenta útil para todos num mundo imerso em números e marcado por múltiplas representações matemáticas” (Tenreiro-Vieira, 2010, citado por Mata, 2012, p. 17). Enfatiza-se, desta forma, a premissa de que a Matemática é uma área curricular que deve incluir a formação de todos e para todos, na medida em que fomenta inúmeras vantagens no quotidiano de um indivíduo, preparando-o para os diferentes contextos que a vida lhe proporciona. Portanto, nenhum indivíduo deve ser privado da literacia matemática, conforme defende o princípio da equidade exposto pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2007). Corroborando o referido, a

educação Matemática pode, então, contribuir de forma significativa e insubstituível para ajudar os alunos a tornarem-se competentes, curiosos, críticos e criativos nos aspetos essenciais que relacionam a Matemática com o quotidiano de cada aluno (Alves & Brito, 2013; Oliver & Bob, 2018). Efetivamente, quando se observa a realidade envolvente, encontram-se imensuráveis aplicações da Matemática na sociedade, como por exemplo, na necessidade de se fazer uma contagem relativa a uma compra, nas frações presentes nas receitas, na análise de uma notícia que se baseia em gráficos, entre outros, e por isso, o processo de ensino e aprendizagem da Matemática deve basear-se em atividades que envolvam o contacto com o real, de forma a que os alunos compreendam conceitos, propriedades e construam mentalmente as suas relações matemáticas (Vale, Pimentel & Barbosa, 2015), uma vez que a aprendizagem da Matemática deve ajudar os estudantes a desenvolverem capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, que contribuam para o sucesso da vida (Carvalho, 2009).

Face ao exposto, torna-se essencial instituir um equilíbrio entre a Matemática e o quotidiano, desenvolvendo a autoconfiança, proporcionando atividades estimulantes e práticas nas quais os alunos sintam necessidade de aprender, de participar ativamente e de investigar, uma vez que de acordo com Tenreiro-Vieira (2010, citado por Mata, 2012), “é favorável criar oportunidades para os alunos aplicarem conhecimentos, desenvolverem capacidades de pensamento e atitudes que lhes poderão ser de grande utilidade para lidar com as mudanças rápidas das actuais sociedades do conhecimento, onde impera a imprevisibilidade” (p. 27). Assim, o professor deve analisar e compreender o modo de pensar dos alunos para que, de forma planeada e fundamentada, possa construir situações de aprendizagem significativas para todos e promover a reflexão sobre essas mesmas experiências e esses conhecimentos, visto que “todas as crianças são capazes de aprender toda a matemática que nós queremos que elas aprendam, e elas podem aprendê-la de uma maneira significativa e de um modo que lhes faça sentido” (Walle, 2009, citado por Mata, 2012, p. 27).

Seguindo este quadro de pensamento, o docente desempenha um papel decisivo na formação da literacia matemática dos seus estudantes, contudo e para aprender, o aluno não pode ser um simples assistente, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ser

encarado como um processo de construção ativa do conhecimento (Borrvalho & Neutel, 2011; Formosinho & Formosinho, 2018) e, para isso, o professor deve abandonar a perspectiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem, o qual se centra na transmissão de conteúdos pelo professor e na adoção, por parte dos alunos, de um papel passivo. Estes fatores desencadeiam resoluções mecanizadas de tarefas que impossibilitam a compreensão e a reflexão sobre os conteúdos a explorar. Por sua vez, o ensino da Matemática deve envolver os alunos nas atividades, na resolução de problemas, no debate e na manipulação de materiais (Borrvalho & Neutel, 2011; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015). Esta perspectiva vai ao encontro das teorias construtivistas que defendem que os conhecimentos não podem ser transmitidos aos alunos, mas pelo contrário, devem ser o produto da interação, da observação e da exploração empírica dos materiais de ensino (Moyer-Packenham et al., 2013; Formosinho & Formosinho, 2018). De igual forma, de acordo com a referida teoria, “o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores e condiciona os níveis de atenção, perceção, compreensão e organização da nova informação a aprender” (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p. 127), ou seja, ao professor compete partir sempre dos conhecimentos prévios, uma vez que a Matemática tem como objetivo primordial conduzir os alunos a compreenderem as novas aprendizagens e a estabelecerem relações entre o novo conhecimento e o já adquirido (Menezes, 2011; NTCM, 2007). Neste sentido, o docente, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, deverá garantir que a utilização de um determinado material possibilite o reconhecimento de saberes pré-existentes do aluno para que, desta forma, consiga desenvolver e aprofundar a sua compreensão (Rocco, 2010). Portanto, a utilização de materiais é constantemente indicada como uma ferramenta que promove o interesse e empenho dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, visto que, a partir de modelos concretos, o aluno constrói, transforma, inclui, interage com o mundo físico e com os seus pares, e aprende fazendo, ao mesmo tempo que desmistifica a conotação negativa que se imputa à área da Matemática (Caldeira, 2009; Sinay & Nahornick, 2016). Todavia, não é apenas a utilização de materiais manipuláveis que impulsiona a aprendizagem, pois segundo a mesma autora, para que exista construção do conhecimento, o estudante quando está envolvido em atividades significativas, deve refletir sobre as ações que está a desenvolver e, ainda, de acordo com

Fernandes (2017) o mais importante é a intencionalidade pedagógica dos materiais didáticos e não a sua quantidade. Seguindo o mesmo quadro de pensamentos, os documentos oficiais (Ministério da Educação, 2013) inerentes ao ensino desta área do saber, apontam os materiais manipuláveis como um recurso fulcral no processo de ensino e de aprendizagem, porém, o docente deve ter conhecimento das suas potencialidades e métodos de utilização, bem como da forma mais eficiente de os usar, tendo por base os conteúdos curriculares que pretende explorar.

O ensino da Matemática pressupõe, então, um carácter dinâmico, com o intuito de fomentar o interesse dos alunos pelo estudo e de proporcionar interações entre professor-alunos e entre pares, a fim de melhorar a compreensão dos princípios matemáticos.

Em consonância com os pressupostos expostos, durante toda a Prática de Ensino Supervisionada foram elaboradas planificações de aulas para o 3.º ano de escolaridade, tendo em conta quatro momentos essenciais, nomeadamente, a conceção, o desenvolvimento, a sistematização e a avaliação (Fernandes, 2013). No primeiro momento, a conceção, o docente deve realizar o enquadramento programático dos conteúdos a explorar e definir a metodologia a utilizar no percurso de aprendizagem, de acordo com o contexto educativo no qual se insere. Neste sentido, tendo por base os documentos oficiais, Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013) e Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos (Departamento de Educação Básica, 2018), implementaram-se diferentes regências apoiadas em estratégias e recursos diversificados que envolvessem a participação ativa dos estudantes na construção e no desenvolvimento de aprendizagens significativas, existindo sempre o cuidado de articular os conteúdos matemáticos numa perspetiva vertical, uma vez que “as primeiras aprendizagens matemáticas realizadas por uma criança constituem-se como fundações estruturantes do edifício matemático” (Fernandes, 2018). Posto isto, destaca-se o momento de aprendizagem inserido na Unidade Didática *África com Sentidos!* que se centrou no conteúdo “Unidades de medida de comprimento do sistema métrico – conversões”, enquadrado no domínio da Geometria e Medida. Nesta Unidade estabeleceram-se momentos de interdisciplinaridade entre as áreas curriculares de Português e de Matemática, tendo como fio condutor a obra *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec, na

medida em que, na opinião de vários autores (Graça & Guerreiro, 2015; Menezes, 2011), a introdução de textos literários na aula de Matemática, enquanto recurso didático, torna-se vantajosa no desenvolvimento de recursos e na inovação das práticas educativas na sala de aula. Importa salientar que também na turma de Português de 6.º ano existiu um momento de articulação entre esta área e a de Matemática concretizado na Unidade Didática *Devagar se vai ao Longe!*, a partir da qual se trabalhou a fábula *A Lebre e a Tartaruga*, de *La Fontaine*, a partir da análise e exploração de um gráfico de linhas, questão que será retomada no capítulo seguinte.

Igualmente, na Unidade Didática *África com Sentidos!* foi abordado o conteúdo relativo à área curricular de Matemática “Representação e Interpretação de dados”, integrado no domínio Organização e Tratamento de Dados, através da organização num diagrama de *Venn* dos animais, que constituem as personagens da obra supracitada, de acordo com o seu regime alimentar (ver Apêndice A₃). Desta forma, foi possível estabelecer mais um momento de transdisciplinaridade entre as áreas curriculares de Português, de Matemática e, ainda, de Estudo do Meio, uma vez que, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a prática de articulação de saberes permite o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Decreto-Lei n.º 49, de 24 de fevereiro de 2005).

Quanto ao segundo momento, o desenvolvimento, ele compreende a motivação inicial da aula que deve provocar a curiosidade e o desejo de aprender dos alunos pela envolvimento ativa nas tarefas desenvolvidas, a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a proposta das tarefas de aula, ao longo das quais o docente deve ter apenas o papel de mediador. Assim, enfatiza-se a atividade de motivação inserida na Unidade Didática *África com Sentidos!*, que consistiu na exploração, em pares, de um *applet* do Geogebra (*software* de geometria dinâmico), uma vez que esta ferramenta coloca o aluno num papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, “harmonizando os objetivos do domínio cognitivo, social e humano, e estabelecendo relações com a realidade envolvente” (Melo, 2012, p. 11; Fernandes, 2018). Neste sentido, o *Geogebra* ao possibilitar que o estudante “aprenda fazendo, experimentando e manipulando, contribui para a diminuição dos mecanismos de memorização em prol da compreensão das relações e conexões entre objetos geométricos”

(Figueiredo, Lima & Couto, 2019, p. 4). Deste modo, através deste programa, é possível de forma célere testar hipóteses, realizar demonstrações, comprovar propriedades geométricas e manipular construções, salvaguardando as suas características (Figueiredo, Lima & Couto, 2019; Jacinto, 2014). Em simultâneo, através da utilização do *applet* realizou-se a medição do comprimento das diferentes alturas de alguns dos animais (elefante, macaco, leão e rato) existentes na obra *A que sabe Lua?*, convocando-se, numa primeira fase, unidades de medida não convencionais (lápiz e palmos) e, num segundo momento, unidades de medida convencionais (metro, decímetro e centímetro) (ver Apêndice A₄), visto que “atividades práticas que envolvem comprimentos, (...) de maneira não padronizada ou não convencional, podem ser realizadas até que seja possível inserir as unidades reais de medida” (Lippmann, 2009, p. 118). Durante a exploração do *applet*, a tarefa foi complementada com uma tabela de registo das medições efetuadas (ver Apêndice A₅), de forma a que os alunos pudessem retirar as suas próprias conclusões, na medida em que estas tarefas, com recurso ao *GeoGebra*, potenciem o poder de argumentação do aluno sobre o que constrói e sobre o processo de resolução das tarefas, visto que de acordo com NCTM (2007), “um dos desafios mais importantes no ensino da Matemática refere-se ao papel que a demonstração e a justificação desempenham, sobretudo em ambientes cada vez mais tecnológicos” (p. 368). Ainda, no decorrer da referida tarefa, realizou-se um diálogo orientado através da colocação de várias questões que pretendiam aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca da importância da utilização de unidades de medida não convencionais e da necessidade de se utilizar unidades de medida convencionais, pois, tal como Nogueira (2004) defende

as diversas situações de exploração deverão fazer com que o aluno se aperceba que o valor da medida depende da unidade escolhida e que essa unidade deverá ser escolhida e/ou definida para cada situação concreta. É assim particularmente importante guiar os alunos na descoberta da necessidade de utilização das unidades convencionais (p. 28).

Assim sendo e com recurso às TIC, foram projetados vídeos de diferentes indivíduos que habitavam em distintos continentes a medirem a altura de uma girafa (personagem da obra supracitada), com lápis de diferentes comprimentos e com um metro de madeira, uma vez que, tal como defende Franco (2006), o docente deve: “adequar as práticas pedagógicas

à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir” (p. 56). De igual forma, em representação do continente europeu foi exposta a imagem da mesma girafa, com um metro de altura, para que um aluno medisse o seu comprimento, utilizando os mesmos instrumentos (ver Apêndice A₆) de medida que as pessoas presentes nos vídeos. Desta forma, com esta atividade pretendeu-se que os alunos concluíssem que o metro é uma unidade de medida convencional e universal, embora não seja empregue de forma mundial, uma vez que, na perspetiva de Muniz, Batista e Silva (2008, citados por Silva, 2011), o trabalho realizado com unidades de medida deve partir da dimensão cultural para que desta forma se consiga chegar à ciência e não o inverso.

Também através da manipulação de um outro *applet* no *Geogebra*, realizou-se a medição do comprimento da altura da girafa (explorada anteriormente e com um metro de altura) utilizando como instrumentos de medição a imagem de um rato (personagem da obra supracitada), com um decímetro de comprimento e uma fita métrica graduada em decímetros. Em simultâneo, a tarefa foi orientada através da colocação de questões (Quantos ratos cabem na altura da girafa?; Quantos decímetros mede a altura da girafa?; Quantos decímetros mede o rato?...) que pretendiam conduzir os alunos para a necessidade de se utilizarem unidades de medida menores do que o metro para se medir comprimentos mais pequenos. Seguindo a mesma estratégia, a partir da exploração de um terceiro *applet* no *Geogebra*, realizou-se a medição do comprimento do rato (trabalhado anteriormente) através da manipulação da imagem do peixe (personagem da obra supradita), com um centímetro de comprimento, e uma fita métrica graduada em centímetros. Tal como na tarefa anterior, promoveu-se um diálogo orientado através da colocação de várias questões (Quantos peixes cabem no rato?; Quanto mede o peixe?; Quantos centímetros mede o rato?...) que conduzissem os alunos para a necessidade de se utilizar uma unidade de comprimento menor do que o decímetro, uma vez que na perspetiva de Nogueira (2004),

a aplicação sucessiva e repetida de uma unidade padrão pressupõe que a criança tenha interiorizado a noção de que o todo é constituído por partes, que essas partes podem ser iguais e que com a aplicação de uma parte sobre as outras poderá reconstituir o todo, iniciando-se dessa forma a construção de um sistema de medida (p. 22).

Importa, ainda, salientar que em ambas as tarefas, a exploração dos *applets* foi complementada com uma tabela de registo (ver Apêndice A₇) para que os alunos pudessem retirar as suas próprias conclusões, uma vez que o registo efetuado ao longo das tarefas ajuda a organizar as ideias e o pensamento e revalida os conhecimentos construídos (Estanqueiro, 2012).

Conforme foi referenciado, também a manipulação de materiais se destaca como um recurso muito importante no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Matemática, uma vez que potenciam a compreensão de conceitos, propriedades e relações, promovendo, deste modo, o desenvolvimento de capacidades fundamentais na aprendizagem (Sinay & Nahornick, 2016). Face ao exposto, realizaram-se medições de diferentes objetos presentes na sala de aula através da manipulação de uma régua graduada e de um metro de madeira (ver Apêndice A₈), uma vez que a utilização de instrumentos de medição usados no quotidiano, nomeadamente réguas, potencia excelentes oportunidades de articulação com as vivências do dia a dia do estudante (Nogueira, 2004). Ainda, segundo a mesma autora,

durante os primeiros anos do ensino básico, a compreensão do processo de medição deve ser especialmente direcionada para a realização de experiências concretas de comparação e de utilização de medições. Essas experiências deverão ser realizadas pelas crianças através do contacto e consequente manipulação de diversos objetos de forma a neles reconhecerem a existência de diferentes atributos, nomeadamente os mensuráveis (p. 21).

Similarmente, as medições efetuadas foram registadas numa tabela e convertidas noutras unidades de medida (decímetro e metro), sendo corrigidas a partir de um conversor digital de medidas de comprimento, visto que a utilização de ferramentas digitais constitui uma oportunidade para a renovação de práticas educativas, uma vez que “ boas práticas com TIC impulsionam mudanças positivas no modelo didático, no sentido de formar cidadãos para o século XXI” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 438). Efetivamente, a introdução de materiais manipuláveis e de tecnologias tornou-se essencial para a aprendizagem dos alunos, uma vez que se verificou por parte dos mesmos um grande entusiasmo e envolvimento ao longo de toda a aprendizagem. No entanto, reconhece-se a dificuldade e o receio sentido pela mestrandia no recurso às TIC, uma vez que, conforme foi

referido no capítulo III, a sala de aula não contém recursos multimédia e, por outro lado, a maior parte dos alunos, provavelmente por pertencer a um contexto socioeconómico baixo, não possui computador em casa e, por isso, não está habituada a trabalhar com recursos tecnológicos. Este facto poderia ter sido uma limitação na implementação das tarefas delineadas, contudo, tal não se verificou uma vez que os alunos se adaptaram de imediato aos novos desafios propostos, tendo sido evidente um elevado grau de motivação, interesse e empenho ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Na terceira fase, a sistematização, o professor deve consolidar os conteúdos abordados, sendo fundamental a concretização de registos significativos que possibilitem estabelecer uma conexão com a motivação inicial. Desta forma, no decorrer da realização de cada uma das tarefas apresentadas anteriormente e do respetivo registo, procedeu-se à discussão, em grande grupo, de cada uma delas para que os alunos pudessem tirar as suas dúvidas e explicar os seus raciocínios aos restantes colegas, promovendo, assim, uma atitude crítica e reflexiva face aos problemas explorados de forma individual e colaborativa, visto que, na perspetiva de Menezes (2011), “a interação entre os alunos e entre estes e o conhecimento matemático é o elemento decisivo na aprendizagem dos alunos” (p. 68). Neste momento, foi evidente o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem, visto que a maioria dos estudantes sentiu necessidade de expressar as suas ideias e foi capaz de as fundamentar, até mesmo aqueles alunos que intervêm com pouca frequência.

Em último e não menos importante, a avaliação consiste num momento de reflexão individual que patenteia a evolução da construção e do desenvolvimento do conhecimento por parte dos alunos, pelo que ela deve ser diversificada, formativa e evolutiva, de forma a avaliar as aprendizagens e a consolidação das mesmas. Para isso, recorreu-se à observação direta dos conhecimentos, das atitudes e dos comportamentos dos alunos.

Em jeito de conclusão, importa referir que a Matemática, apesar de ser uma área na qual a mestrande se sentia totalmente à vontade, visto já ter profissionalização nessa área conforme referido anteriormente, não deixou de constituir um enorme desafio, na medida em que exigiu a necessidade de alterar atitudes, convicções e competências profissionais e pessoais de forma a aperfeiçoar o desempenho da sua prática educativa face à melhoria da aprendizagem global dos discentes.

3.3. ATIVIDADES DE COMPLEMENTO AO ENSINO A DISTÂNCIA

Tal como foi referido no subtópico 2.1., no atual ano letivo assistiu-se à suspensão, pelo Governo português, das atividades presenciais (letivas e não letivas) em todos os estabelecimentos de ensino, como uma medida adotada (entre muitas outras) para controlar a propagação do novo coronavírus, responsável pela pandemia de *Covid-19*. Em função disso, emergiu a necessidade de se adaptar as atividades de estágio às circunstâncias atuais, de forma a garantir a continuidade do ano letivo e as condições necessárias para a concretização das aprendizagens em regime não presencial. Assim sendo, no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, foram propostas as seguintes atividades: i) sinopse e de uma reflexão crítica a partir da observação e da análise dos percursos efetuados ao longo das aulas implementadas no *#EstudoEmCasa*, na semana de 27 a 30 de abril, referentes a cada ciclo e especialidade de ensino do Mestrado supracitado; ii) replanificação/reformulação de uma das atividades concebidas numa das aulas observadas e em análise no *#EstudoEmCasa*; iii) planificação de uma Unidade Didática, em diálogo com os docentes cooperantes e supervisores, que envolvesse uma aula de Português e de História e Geografia de Portugal de 2.º CEB, bem como de duas manhãs de 1.º CEB relativas às áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística; iv) gravação da simulação das aulas planificadas, sendo que cada simulação de aula do 2.º CEB deveria ter entre 30 e 40 minutos e de cada manhã de 1.º CEB cerca de 45 minutos, pondo em evidência a articulação entre as áreas curriculares presentes.

Concomitantemente, a concretização de todas estas atividades contribuiu significativamente para a promoção do desenvolvimento profissional da mestranda, na medida em que potenciou a problematização sobre a realidade pedagógica, promovendo a capacidade de análise, reflexão e reelaboração da sua prática, de forma a construir e reconstruir o seu papel na prática educativa. A análise dos aspetos mais ou menos positivos, quer da sua prática, quer da prática de outros docentes, permitiu, também, à mestranda superar algumas dificuldades, encontrando estratégias que lhe permitissem encarar a incerteza como um estímulo para evoluir e caminhos mais eficazes para um desenvolvimento pleno da sua prática educativa. A título de exemplo, pode referir-se que, apesar de os recursos serem adequados aos conteúdos a abordar, se o percurso de aula não

for definido corretamente, as aprendizagens poderão ficar comprometidas, as aulas menos motivadoras e, eventualmente, poderá haver algum tipo de dispersão e/ou desorientação por parte dos alunos. Também foi possível observar que numa aula os recursos devem ser selecionados de forma contextualizada e equilibrada para que os conteúdos não sejam apresentados de modo segmentado.

Por fim, importa salientar que a Unidade Didática elaborada nestas circunstâncias se intitulou - *Um pássaro preso nunca aprenderá a voar!* -, sendo a única Unidade que não foi implementada, devido a restrições existentes a nível de tempo. Apesar disso, a mestranda reuniu esforços para que a sua implementação fosse conseguida, uma vez que o contacto com os alunos, mesmo que não seja presencial, é um momento ímpar para qualquer profissional da educação. Nas circunstâncias atuais, tornou-se visível a importância do contacto permanente entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem para que, mesmo a distância, esse contacto se concretizasse de forma mais completa e significativa.

3.4. SÍNTESE

Tendo em consideração tudo o que foi apresentado ao longo do presente capítulo, importa realçar o facto de, em ambos os ciclos, a formanda ter desenvolvido uma prática educativa fundamentada na integração de saberes promovida através das Unidades Didáticas elaboradas. Estas Unidades Didáticas tiveram em consideração a articulação vertical, notória no cruzamento de temas e conteúdos entre os dois ciclos de ensino, bem como a articulação horizontal, visível nas conexões existentes entre as diferentes áreas disciplinares, potenciando, no seu conjunto, oportunidades ricas e multifacetadas de aprendizagens.

A articulação curricular surge, então, como uma ferramenta essencial para a construção integrada do saber e para o desenvolvimento sequencial das aprendizagens dos estudantes, promovendo uma visão global do conhecimento que, por sua vez, permite uma reintegração mais efetiva da informação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais completo e significativo.

Assim, foi possível verificar que no 2.º CEB, apesar da evidente separação disciplinar, em que cada disciplina possui uma linguagem própria e os docentes de cada área disciplinar certas especificidades científico-pedagógicas, a interdisciplinaridade se afigura como um desafio permanente, mas passível de ser concretizado. Na verdade, a interdisciplinaridade no 2.º CEB não constitui um maior desafio do que no 1.º CEB, apesar do que se possa pensar devido ao regime de monodocência. Pelo contrário, a interdisciplinaridade é tanto mais rica quanto maior for a necessidade de harmonização de pluralidade de saberes.

Por fim, importa salientar que a Língua Portuguesa teve um lugar de destaque nas Unidades Didáticas implementadas não só nas aulas de Português, como também nas restantes áreas disciplinares, na medida em que o saber linguístico se caracteriza pela sua transversalidade, na sua condição de base funcional e estruturalmente integrado nos diferentes saberes (Amor, 2006), potenciando um melhor desempenho nas outras áreas, uma integração social efetiva e uma aprendizagem mais significativa, de que o Projeto a apresentar no capítulo seguinte pretende constituir um modesto mas significativo eco.

CAPÍTULO IV – A COMPREENSÃO NA LEITURA NA AULA DE PORTUGUÊS COMO PONTE PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA AULA DE MATEMÁTICA – ESTUDO DE CASO

Neste capítulo será apresentado um estudo, de cariz investigativo, desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada e que pretende analisar o papel da compreensão na leitura, explorada na aula de Português, como promotora de competências relativas à interpretação e compreensão de enunciados matemáticos. Posto isto, inicialmente serão apresentadas as motivações do estudo, as questões orientadoras e os seus objetivos. Posteriormente, será feita a revisão da literatura e a descrição da metodologia adotada neste estudo, nomeadamente a calendarização da investigação, as fases da intervenção pedagógica e os instrumentos de recolha de dados. Por último, será apresentada e analisada a informação recolhida, bem como as conclusões, sustentadas pelo quadro teórico exibido, de forma a responder às questões orientadoras.

4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

O presente estudo tem como finalidade analisar a compreensão na leitura como ponte para a superação de dificuldades no âmbito da interpretação e compreensão de enunciados matemáticos.

O tema em estudo surge, inicialmente, pela experiência profissional no 2.º ciclo do Ensino Básico adquirida pela mestranda ao longo dos últimos anos na área da Matemática, que espoletou a curiosidade e a motivação para trabalhar de forma articulada as áreas de Português e Matemática, uma vez que, em contexto educativo, nunca teve a oportunidade de concretizar este propósito. Igualmente, na sua prática enquanto docente de Matemática do 2.º CEB, a mestranda observou por diversas vezes as dificuldades sentidas pelos alunos no âmbito da resolução de problemas, mais concretamente na interpretação dos

enunciados, o que provocava no aluno desmotivação e bloqueio perante a resolução de problemas que envolvessem enunciados mais extensos.

Por outro lado, o tema surgiu devido ao contacto estabelecido com a docente de Matemática dos alunos da turma em estudo, uma vez que a formanda tomou conhecimento de que, apesar dos bons resultados obtidos na disciplina, existe um grupo de alunos que apresenta menor predisposição que os restantes para a aprendizagem de Matemática, sendo que este mesmo grupo também apresenta dificuldades a Português, o que poderá estar na origem das limitações sentidas a Matemática, visto que estas se situam essencialmente ao nível da resolução de problemas, mais concretamente na interpretação e na compreensão de enunciados, e da comunicação matemática de forma precisa, clara e coerente para descrever e explicar raciocínios e procedimentos. Estas dificuldades foram alvo de análise pelas professoras de ambas as disciplinas, tendo as docentes considerado que as mesmas não eram impeditivas de os alunos obterem sucesso na área de Matemática, mas influenciavam a qualidade do seu desempenho.

A formanda tem consciência da pertinência deste estudo para turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, a investigação efetuada incidiu apenas numa turma do 2.º CEB devido às dificuldades (apresentadas na caracterização das turmas, no capítulo II) relativas à compreensão de enunciados matemáticos que, provavelmente, não foram ultrapassadas no 1.º CEB. Deste modo, tornou-se mais desafiante problematizar esta questão num ciclo educativo em que esses problemas não seriam tão previsíveis, embora se saiba que, em muitas situações, as dificuldades de compreensão na leitura se prolongam até à idade adulta.

Neste sentido, tendo em consideração as motivações supramencionadas e os objetivos referidos de seguida, submeteu-se o estudo à seguinte **questão de partida**: O domínio proficiente da Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de competências matemáticas?

Para ajudar à análise e interpretação desta problemática, formularam-se as seguintes questões orientadoras:

- Qual a influência que a compreensão na Leitura, explorada na aula da Língua, pode ter na resolução de problemas matemáticos?
- Que competências da Língua Portuguesa (em particular ao nível da leitura) serão facilitadoras de capacidades de resolução de problemas em Matemática?

Para o desenvolvimento e concretização deste projeto formularam-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver as competências leitoras dos alunos do 2.º CEB;
- Perceber a importância de competências em Língua Portuguesa para a resolução de problemas matemáticos;
- Desenvolver as componentes da compreensão na Leitura que facilitam a resolução de problemas matemáticos.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente subcapítulo será apresentado o enquadramento teórico, tendo como principal preocupação a resposta às questões orientadoras enunciadas no início deste estudo e a fundamentação das opções metodológicas adotadas. Para isso, serão referidos aspetos sobre a transversalidade da Língua Portuguesa e a Leitura como competência transversal e facilitadora na resolução de problemas, evidenciando assim a importância deste domínio no estabelecimento de uma relação entre as áreas curriculares de Português e Matemática.

A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa desempenha um papel de extrema importância no que concerne à promoção de saberes estruturais imprescindíveis à aquisição dos demais saberes relativos à formação integral do aluno (Reis et al., 2009).

Para uma melhor compreensão do conceito de transversalidade, importa antes de mais clarificar os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que é na transversalidade que esses conceitos encontram a sua verdadeira essência. Neste sentido, por pluridisciplinaridade entende-se como uma associação entre duas ou mais áreas curriculares, implicando um trabalho colaborativo entre os docentes dessas mesmas disciplinas, de forma a poderem organizar os conteúdos a trabalhar. Contudo, esta associação não envolve mudanças na organização do ensino, uma vez que a integração das disciplinas ocorre apenas ao nível da sequencialidade ou simultaneidade, ou seja, as disciplinas trabalham em paralelo, não sendo necessária a fusão de conteúdos e a utilização dos mesmos métodos e estratégias de ensino. Segundo Silva (2015, p. 24), um exemplo prático deste modo de integração curricular será o caso em que dois ou mais professores estipulam o momento para trabalhar em aula um conteúdo comum às disciplinas que lecionam, ou conteúdos diferentes em cada uma, mas cuja aprendizagem tem, nessas disciplinas, implicações recíprocas. Dessa combinação poderá, por exemplo, resultar que tais conteúdos possam ser trabalhados conjuntamente nas várias áreas curriculares ou que a sua abordagem aconteça em momentos sequencialmente organizados. Por sua vez, a interdisciplinaridade convoca saberes de uma ou mais áreas curriculares que, em combinação e articulação, possam estudar de forma completa e pormenorizada um determinado tema, pois, de acordo com a mesma autora (Silva, 2015),

A interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares. (p. 25)

Assim sendo, a interdisciplinaridade, em oposição à pluridisciplinaridade, envolve a reorganização do processo de ensino e aprendizagem e o trabalho cooperativo entre docentes, uma vez que “criar uma cultura interdisciplinar, na escola, não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (Roldão, 1999, p. 44). Por outro lado, a transdisciplinaridade traduz-se pelo eminente nível de integração entre áreas curriculares através da fusão das diferentes áreas do saber, pois tal como defendem Pombo et al (1994), a transdisciplinaridade, como nível máximo de integração, define-se como

A unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. (p. 13)

Portanto, trata-se de uma forma plena de integração curricular, quase inexecutável nas circunstâncias atuais da prática docente, uma vez que, para além de quebrar os limites entre as áreas curriculares envolvidas, implicando profundas mudanças no regime de ensino e na organização da escola, também pressupõe uma integração dos problemas curriculares tanto a nível horizontal (entre disciplinas), como vertical (entre anos e ciclos de escolaridade).

Sendo assim, a transversalidade não é somente aquilo que pode existir em comum entre as diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mas é também e essencialmente a percepção reflexiva daquilo que as distingue.

A operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa, associada à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, destaca-se através do desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar do estudante, promovendo a sua integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica (Sá, 2008). Igualmente, a transversalidade da Língua Portuguesa, no que concerne ao desenvolvimento de competências essenciais e transversais no seu processo de ensino e aprendizagem com outras áreas curriculares, relaciona-se com as restantes áreas quer ao nível do desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita relevantes em todas elas, quer no contributo que as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, poderão conceder para um melhor domínio da língua portuguesa, visto que é nesta língua que todo o trabalho escolar se processa (Sá, 2008).

Corroborando o exposto, também Valadares (2003) refere que “a língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” (p. 31), potenciando a “formação científica, social e pessoal” do aluno. Portanto, a área curricular de Português é “uma disciplina nuclear, universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares” (Sá, 2008, p. 16), que impõe a necessidade de

rever, desenvolver e aperfeiçoar, durante todo o percurso educativo, as competências linguísticas do estudante, na medida em que, na perspectiva de Valadares (2003),

tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal. (p. 13)

Seguindo o mesmo quadro de ideias, este autor refere ainda que “só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (p. 31). Assim sendo, torna-se evidente a importância de se relacionar o Português com as diferentes áreas do saber, de modo a que a aprendizagem da língua se possa difundir para outras áreas, para que, dessa forma, o ensino possa efetivamente retirar melhores resultados do instrumento mais valioso de que se dispõe: a Língua Portuguesa (Pereira, 2003).

Face ao exposto, revela-se crucial formar e preparar docentes capazes de operacionalizar a transversalidade da língua materna, uma vez que, tal como defende Castro (2008),

num quadro cada vez mais complexo, em que a escola é colocada perante desafios, exigências e pressões a que frequentemente não é capaz de dar a resposta socialmente adequada, e em circunstâncias em que as questões relativas ao ensino do Português aparecem com grande visibilidade (...) urge construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se colocam. (p. 388)

Também numa Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (Ministério da Educação, 2008) se defendeu a pertinência de

sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. (p. 238)

A transversalidade da língua portuguesa continua a assumir particular importância com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, denominada Projeto de Autonomia e

Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018), o qual defende que “a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos” (pp. 8-9). Com este projeto, as escolas passaram a ter autonomia para gerir até 25% do currículo nacional, contextualizando-o, assim como se incentivou à inovação nos métodos e estratégias de ensino, desenvolvendo a interdisciplinaridade e a transversalidade e proporcionando mudanças estruturais na orientação e gestão de cada escola.

Assim, sendo a Língua Portuguesa a base do currículo, esta área não deve ser considerada como um espaço isolado e impermeável, mas, pelo contrário, deve em conjunto com as restantes disciplinas formar um todo coerente e favorável à organização e articulação de experiências de aprendizagem com o mesmo objetivo.

LEITURA COMO COMPETÊNCIA TRANSVERSAL

A leitura não constitui uma atividade inata, nem de aquisição espontânea e global (Martins, 2012). O seu domínio impõe um ensino mais focalizado, que não se esgota na aprendizagem (embora insubstituível) da decifração de cadeias grafemáticas, mas que se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo e se prepare bem antes do ensino formal como sugerem os comportamentos emergentes de literacia que as crianças manifestam desde cedo. A mestria neste domínio possibilita o aumento da capacidade comunicativa e da difusão dos interesses individuais, bem como é a grande impulsionadora das aprendizagens escolares e do desenvolvimento cognitivo de cada estudante (Sim-Sim, 2006).

O domínio da leitura na escola aparenta ser consequência das suas práticas na sociedade e, por isso, as experiências da leitura desenvolvidas em contexto escolar devem promover a “adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potenciação do conhecimento e o acesso à experiência literária” (Colomer, 2003, p. 162). Desta forma, o professor de Língua Portuguesa contacta com um público cada vez mais heterogéneo, em termos socioculturais, cujas diferenças conduzem a um conjunto variado de representações sobre a leitura e, consequentemente, a

distintos hábitos e práticas neste domínio. Por isso, Azevedo (2007, citado por Martins, 2012) defende que “a instituição escolar não deve limitar-se a rentabilizar os comportamentos linguísticos já dominados pela criança, mas antes permitir o exercício de comportamentos verbais alternativos mais elaborados e cada vez mais complexos” (p. 70).

Igualmente, as práticas educativas devem promover leituras significativas, que possibilitem ao aluno retirar as várias interpretações e significados implícitos no texto, bem como a relação entre o texto que está a ser lido e as leituras prévias de cada um (Martins, 2012). Corroborando o exposto, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) defendem que “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar da leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.” (p. 28). Seguindo a mesma perspetiva, Costa e Fonseca (2009) referem que ler fluentemente consiste num dos maiores objetivos no processo de ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que possibilita ao estudante “uma descodificação automática, desde que ao seu nível de compreensão linguística se associe maior capacidade na obtenção de informação e maior facilidade na compreensão do texto” (p. 2). Pois, se no conhecimento prévio do aluno existirem lacunas, ou seja, “se a informação não for suficiente para estabelecer redes de conexão, se não houver capacidades para inferir, para comparar, para procurar um sentido na interpretação das ideias, então o processo de compreensão falha” (Costa & Fonseca, 2009, p. 3). Note-se que ao processo de compreensão da leitura (tema abordado no capítulo III) estão subjacentes quatro tipos de compreensão (Viana et al., 2018; Viana & Teixeira, 2002), designadamente: compreensão literal, que corresponde à reprodução fiel da informação explicitamente contida no texto; compreensão inferencial, que consiste na ativação do conhecimento prévio do leitor ancorada na capacidade de antecipar ou conjeturar acerca do conteúdo do texto; a reorganização, que consiste na sistematização da informação contida no texto, consolidando ou reordenando as ideias através da informação adquirida; e a compreensão crítica, a partir da qual se fomenta a criação de juízos próprios sobre o conteúdo do texto e da forma como este se encontra apresentado que poderá potenciar a produção de respostas subjetivas.

Por seu turno, ainda no que concerne à implementação de momentos de leitura que promovam o envolvimento ativo do aluno-leitor na construção do sentido do texto,

privilegiando as suas análises críticas e a relação com a sua experiência pessoal, permitirá ao estudante não apenas o desenvolvimento de competências de leitura, mas também aumentará o interesse do mesmo pelo ato de ler. Ainda, torna-se importante que em contexto escolar se promovam práticas que facilitem a exploração de diferentes finalidades da leitura: a leitura funcional, que corresponde à pesquisa de informações para resolver um determinado problema; a leitura analítica e crítica, que consiste na construção detalhada do significado do texto, potenciando a capacidade de análises críticas autónomas; a leitura recreativa, que corresponde à fruição estética e pessoal dos textos.

O sucesso da aprendizagem da leitura depende de diferentes fatores como os conhecimentos prévios, a consciência fonológica ou o conhecimento lexical, que são decisivos para o desenvolvimento das competências de leitura (Viana et al., 2018). Assim, quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica, maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita.

Posto isto, como ferramenta transversal do currículo, a leitura ocupa, ou deveria ocupar, parte considerável do tempo letivo global, o que torna premente que algumas capacidades relativas ao exercício da leitura sejam promovidas nas diversas áreas curriculares, numa tentativa de organização de objetivos e metodologias. Todavia, de acordo com Amor (1997),

essa promoção não é compatível com modelos de ensino-aprendizagem centrados no professor e nos processos de transmissão. Pelo contrário, quando o aluno é colocado perante a necessidade de resolver um problema concreto (...), e para tal ele dispõe de uma base de recursos mínima, facilmente se reúnem as condições para que a leitura, por si, se justifique e se realize em termos de ritmos pessoais e de grupo. (p. 105)

Ainda, de acordo com a referida autora (1997), a forma eficaz com que a leitura, em particular a leitura funcional, se apresenta nas várias áreas curriculares não deve demover a ideia de que outras finalidades de leitura são também possíveis e desejáveis no seio das diversas disciplinas, uma vez que, segundo Valadares (2003), "temos que assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo e transversal" (p. 13).

Face ao exposto, desenvolver competências de compreensão na leitura deverá ser um dos objetivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a

sua integração social, pois, sem dúvida, nos dias de hoje, não é suficiente só saber ler, é também necessário fazê-lo de uma forma competente e eficaz, porque, efetivamente, toda a vida académica e profissional se encontra intrinsecamente relacionada com a mobilização desta competência.

O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA: A LEITURA COMO PONTE PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As áreas curriculares de Português e Matemática, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, constituem o “núcleo central do currículo” (p. 258) que deve ser reforçado como forma de promover, nos alunos, aprendizagens efetivas e significativas.

Não obstante, Malta (2003, citado por Joanico, 2017) salienta a importância que a Língua Portuguesa assume na aprendizagem de domínios matemáticos, na medida em que “a capacidade de expressar o próprio raciocínio interfere diretamente com a capacidade de compreender a Matemática e particularmente os resultados matemáticos” (p. 57) ou, por outro lado, para serem compreendidos e interpretados os enunciados matemáticos, torna-se fulcral um apropriado domínio dessa Língua, nomeadamente no que concerne a competências de compreensão da leitura (Menezes et al., 2001). No entanto, a leitura de textos, quer seja na explicação de algoritmos, quer seja na resolução de problemas, prolonga-se na compreensão do léxico, ou seja, carece de uma leitura interpretativa por parte do leitor. Desta forma, o aluno para interpretar enunciados necessita de um referencial linguístico para decifrar os códigos matemáticos e de um referencial de linguagem matemática. Portanto, na perspetiva de Neto (2009, citado por Lorensatti, 2009), o estudante necessita de possuir “a percepção da estrutura do contexto verbal do problema e a passagem desta para a linguagem matemática” (p. 92), concretamente no que diz respeito à resolução de problemas matemáticos. Assim, a Língua Portuguesa, escrita ou oral, apresenta-se como um veículo de informações, embora possam estar nela as principais dificuldades que os alunos encontram na resolução de problemas, uma vez que, segundo Azevedo e Rowell (2007)

tais dificuldades não estão situadas no âmbito dos algoritmos, das fórmulas ou dos conceitos específicos dessas áreas [...], mas nas construções linguístico-discursivas dos enunciados dos problemas. São dificuldades de nível lexical, sintático, semântico, textual e/ou discursivo que impedem os alunos de resolver adequadamente os problemas por não poderem recuperar sua unidade de sentido. (p. 18).

Face ao exposto, considerando os problemas em linguagem verbal, é indispensável a existência de um primeiro momento que envolva a leitura e compreensão do texto para que, dessa forma, seja mais fácil entender a “natureza matemática dos mesmos” (Lorensatti, 2009, p. 95), uma vez que, de acordo com a referida autora, decodificar, atribuir e construir significado são as principais ações que o leitor do texto deverá realizar para o compreender, pois “ler e compreender um problema matemático escrito significa saber de[s]codificá-lo linguisticamente, construí-lo no seu significado matemático para poder codificá-lo novamente em linguagem matemática” (Lorensatti, 2009, p. 96). Portanto, entre a Matemática e a Língua Portuguesa existe nitidamente uma relação pautada por meio de funções idênticas onde, na perspectiva de Machado (1991, citado por Joanico, 2017) domina a

complementaridade nas metas que perseguem, uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas. É necessário reconhecer a essencialidade dessa impregnação e tê-la como fundamento para a proposição de ações que visem a superação das dificuldades com o ensino da matemática (p. 57).

Efetivamente, quanto mais elevado for o domínio da Língua Portuguesa, maior será a capacidade de resolução de problemas do aluno, estando esta intimamente relacionada com a capacidade de leitura, interpretação e compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos.

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo serão caracterizados o contexto de intervenção, bem como o tipo de investigação delineado no que concerne às opções metodológicas e ao processo seguido neste estudo, ou seja, o Plano Geral do Projeto que exhibirá as atividades realizadas nas sessões de intervenção. Por último, serão descritos os instrumentos de recolha de dados.

PARTICIPANTES

O presente estudo decorreu numa Escola Básica (escola sede) de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico de um Agrupamento de escolas situado no concelho do Porto. Os participantes neste estudo são nove alunos pertencentes à turma B do 6.º ano de escolaridade, na qual foram realizadas intervenções na área de Português, e cuja caracterização já se encontra descrita no capítulo II. Importa salientar, uma vez mais, que a referida turma era constituída por 20 alunos, de entre os quais 11 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com a média etária de 11 anos de idade, sendo o seu aproveitamento considerado Bom. Dos nove alunos em estudo, cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A seleção desses alunos baseou-se na entrevista feita pela formanda à professora de Matemática, que identificou alguns alunos com dificuldades na resolução de problemas e, neste sentido, foram escolhidos quatro alunos deste grupo e cinco dos restantes, de forma a ser possível a realização de um estudo comparativo entre os alunos indicados como tendo maiores dificuldades na área da Matemática e aqueles que não eram apontados como tal.

TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A abordagem das metodologias qualitativas de investigação é destacada pelo seu carácter descritivo, interpretativo e compreensivo com que se analisa o social (Silva, 2013). Como estratégia de investigação, utilizou-se o estudo de caso, uma vez que, de acordo com Creswell (2010), consiste numa estratégia de investigação em que o investigador analisa ao

pormenor um caso bem definido ou concreto. Num estudo de caso, o investigador recolhe informações pormenorizadas a partir de vários instrumentos de recolha de dados durante um determinado período. Ainda, esta estratégia de pesquisa distingue-se das demais por permitir ao investigador desenhar e ajustar o seu projeto de acordo com a necessidade de resposta aos objetivos propostos (Meirinhos & Osório, 2010). Por outro lado, os mesmos autores referem que a investigação por estudo de caso, sendo uma estratégia mais vasta, não deve ser confundida com uma pesquisa qualitativa, uma vez que pode envolver evidências quer qualitativas quer quantitativas, existindo entre estas uma grande e relevante área comum. Sendo assim, a presente investigação tanto é qualitativa como quantitativa, visto que o resultado não é o objetivo principal da intervenção realizada (Freitas & Jabbour, 2011), mas sim a interpretação e a explicação dos fenómenos que ocorrem com os alunos da turma estudada.

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Entende-se como plano um guia do investigador em relação às etapas a seguir. Assim sendo, neste estudo, foram tidas em consideração as características do grupo alvo e, por isso, optou-se por uma sequência de tarefas e objetivos correspondentes às necessidades do mesmo, criando um percurso de aprendizagem sequencial e significativo. O planeamento deste estudo foi efetuado ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, sendo desenvolvido ao longo de cinco sessões (S_1 , S_2 , S_3 , S_4 e S_5), cada uma delas com a duração média de 30 minutos, tal como se apresenta na Tabela 1 (note-se que algumas das tarefas apresentadas já foram referidas no capítulo III).

Tabela 1 - Planificação geral da experiência didática

Sessões	Tarefas Desenvolvidas	Calendarização	Duração	Modalidade
1ª (S ₁)	- Leitura e compreensão de um excerto do livro <i>Puxar a brasa à nossa sardinha</i> de Andreia Vale. - Leitura e ordenação dos parágrafos do texto <i>Gato-sapato-pingado que não pode com uma gata pelo rabo</i> .	5/02/2020	40'	Presencial
2ª (S ₂)	Leitura e Compreensão do poema <i>Mistérios de Escrito</i> de Álvaro Magalhães.	12/02/2020	20'	Presencial
3ª (S ₃)	Leitura e compreensão da obra <i>A que sabe a Lua?</i> de Michael Grejniec.	4/03/2020	30'	Presencial
4ª (S ₄)	Leitura e compreensão da fábula <i>A Lebre e a Tartaruga de la Fontaine</i> .	22/04/2020	30'	Online
5ª (S ₅)	Leitura e compreensão do poema <i>O Pássaro da cabeça</i> de Manuel António Pina.	9/06/2020	20'	Online

Neste estudo considerou-se, então, cinco momentos relativos à sua implementação, nomeadamente:

i) na primeira sessão, a tarefa iniciou-se com um diálogo efetuado entre os dois professores estagiários que foram proferindo diferentes expressões idiomáticas presentes no índice do livro *Expressões com História* de Alice Vieira para que os alunos as descobrissem. Durante o diálogo realizado, as expressões foram projetadas, bem como a capa do livro a explorar. De seguida, os alunos realizaram a leitura, em voz alta e de forma aleatória, do significado de cada expressão presente no referido livro e tiveram de o associar à expressão correspondente. Ainda, nesta sessão foi entregue a cada par de alunos o texto *Gato-sapato-pingado que não pode com uma gata pelo rabo*, sendo este composto pela mistura de três textos relativos ao significado de três expressões idiomáticas diferentes (retirados do livro *Puxar a brasa à nossa sardinha* de Andreia Vale), para que os alunos ordenassem os parágrafos do texto por forma a descobrirem a expressão idiomática nele implícito, bem como o significado de cada expressão;

ii) em S_2 , a tarefa iniciou-se com a leitura, em voz alta pela formanda, do poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães. Após esta leitura, os alunos tiveram de destacar através de um sublinhado os diferentes acontecimentos existentes no referido poema para que fossem lidos pelos mesmos em função de três momentos diferentes, tais como: ler, em voz alta, o acontecimento descrito no poema que lhes foi atribuído, sendo o professor a orientar essa leitura (escolhendo o elemento a realizar a leitura); ler, em voz alta, esses mesmos acontecimentos, mas sem a orientação do professor (os alunos teriam de estar atentos para realizarem a leitura no momento pertinente); ler, em voz alta, esses acontecimentos, não tendo qualquer auxílio quer escrito quer oral. Por fim, procedeu-se à exploração oral desses mesmos acontecimentos;

iii) em S_3 , após se ter realizado a leitura dramatizada da obra *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, procedeu-se à compreensão da leitura através da exploração de questões de escolha múltipla apresentadas na ferramenta *Plickers*;

iv) em S_4 , realizou-se a leitura de um gráfico de linhas (ver Figura 1) que representava os momentos centrais da história a *Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*. Este gráfico foi construído pela formanda no *Geogebra*, que permitiu representar com bastante rigor e pormenor as linhas do percurso de cada animal da história, de forma a que fosse possível verificar facilmente os momentos principais da obra abordada, nomeadamente, os momentos de paragem e de interseção.

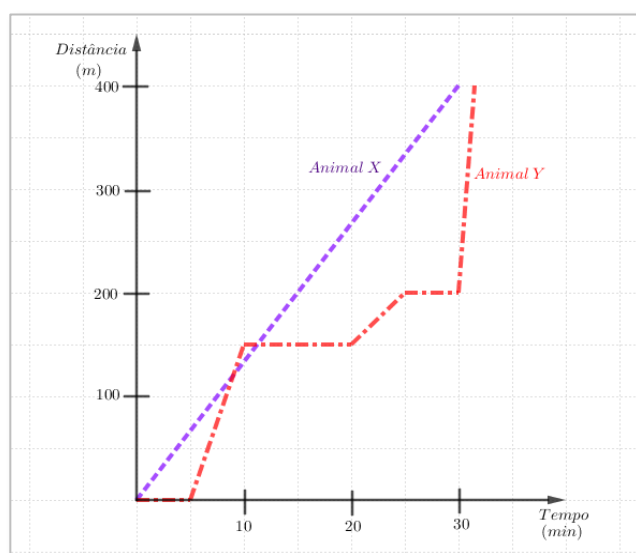


Figura 1 - Gráfico sobre a história *A Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*.

Nesta tarefa, os alunos tiveram de interpretar e analisar o gráfico fornecido, embora desconhecessem a obra retratada, para responderem a um questionário sobre a informação evidenciada no mesmo. Também tiveram de produzir um texto tendo em conta os dados obtidos e as respostas dadas através da análise e interpretação do referido gráfico, de forma a que, posteriormente, pudessem fazer uma comparação entre as suas histórias e a de *La Fontaine*;

v) em S₅, a tarefa consistiu na leitura, em voz alta, do poema *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina em que cada aluno foi responsável pela leitura de um dos versos do referido poema, sendo a leitura dos dois últimos versos de cada estrofe repetida por um aluno diferente. Por fim, os alunos tiveram de responder a um questionário de escolha múltipla.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente estudo envolveu um trabalho de pesquisa feito pela mestranda no contexto escolar que implicou a elaboração de planificações e intervenções, assim como de instrumentos de recolha de dados com o intuito de dar resposta às questões orientadoras já enunciadas. Neste âmbito, tornou-se relevante a utilização de variados instrumentos para recolha de dados, visto que promovem a fiabilidade e a credibilidade da informação (Yin, 2005). Assim, o presente estudo baseou-se na observação direta das sessões e respetivas tarefas realizadas em sala de aula, em entrevistas, produções dos alunos, inquéritos por questionário e nos resultados obtidos em alguns dos momentos de avaliação na área de Matemática. A atuação da formanda em sala de aula consistiu essencialmente na observação, orientação dos alunos em estudo e no registo em notas de campo das atitudes e reações por eles manifestadas durante a realização das tarefas (dados descritivos), de forma a se aferir estratégias a desenvolver nas futuras tarefas. Simultaneamente, procurou-se que todas as sessões fossem de cariz reflexivo. Por sua vez, os dados quantitativos recolhidos foram tratados com recurso à estatística descritiva, sendo os restantes dados recolhidos aquando da realização das tarefas. Estes instrumentos específicos de recolha de dados apresentam-se na Tabela 2.

Tabela 2 - Instrumentos específicos de recolha de dados nas tarefas

Momentos	Instrumentos de recolha de dados
E ₁	Entrevista semiestruturada às professoras de Português e de Matemática da turma em estudo num momento prévio à implementação do projeto.
S ₁	Produções dos alunos quanto à ordenação dos parágrafos do texto <i>Gato-sapato-pingado que não pode com uma gata pelo rabo</i> .
S ₂	Notas de campo.
S ₃	Inquérito por questionário acerca da interpretação da obra <i>A que sabe a Lua?</i> de Michael Grejniec.
S ₄	Leitura de um gráfico de linhas acerca da história da fábula <i>A Lebre e a Tartaruga de la Fontaine</i> . Interpretação do gráfico, resposta a um inquérito por questionário e produção de um texto.
E ₂	Entrevista semiestruturada à professora de Matemática da turma em estudo num momento posterior à implementação do projeto.
R	Resultados obtidos nos momentos de avaliação de Matemática.

No momento inicial do estudo, a mestrandia realizou uma entrevista semiestruturada (E₁) à professora de Matemática da respetiva turma em estudo, de forma a averiguar as principais dificuldades detetadas nos alunos. A entrevista foi constituída pelas seguintes perguntas de base:

- Como caracteriza o desempenho dos alunos ao nível da Matemática?
- Existe alguma competência que considere uma limitação para o sucesso educativo dos estudantes?
- Como justifica essas dificuldades?

Em sequência das respostas obtidas, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora de Português (E₁) da mesma turma, constituída pelas seguintes questões:

- De que forma o trabalho desenvolvido nas aulas de Português poderia auxiliar os alunos a melhorar as suas competências ao nível da resolução de problemas?
- Considera existir alguma relação entre os resultados obtidos nas disciplinas de Português e de Matemática?

Neste âmbito, por entrevista semiestruturada entende-se a combinação de questões fechadas e abertas, tendo o entrevistado liberdade para se posicionar de modo favorável ou não acerca do tema em estudo, sem se prender à pergunta formulada (Batista & Matos, 2017). No entanto, no final da implementação das tarefas delineadas, a formanda utilizou novamente a entrevista semiestruturada (E_2) como instrumento de recolha de dados, apenas à professora de Matemática, para tomar conhecimento da possível evolução dos alunos em estudo, mais concretamente em relação à interpretação e compreensão de enunciados matemáticos com o propósito de analisar e comparar as informações obtidas na primeira e na segunda entrevista. Assim, em E_2 fez-se a seguinte questão:

- Notou alguma evolução no desempenho dos alunos ao longo do estudo? Em caso afirmativo, refira evidências dessa evolução.

No momento S_3 , realizou-se um inquérito por questionário, uma vez que, segundo Afonso (2005), “a aplicação de um inquérito por questionário possibilita converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 101). Este inquérito foi implementado através da aplicação digital *Plickers* e teve como intuito analisar a compreensão da leitura da obra *A que sabe a Lua* de *Michael Grejniec*. No inquérito por questionário, apresentaram-se as seguintes questões de escolha múltipla: *Qual o desejo dos animais?; Qual foi o primeiro animal a surgir na história? O que fez para chegar à lua?; Quando os animais se aproximavam, o que fazia a lua?; Por que motivo a lua não se afastou quando o rato subiu a torre de animais? e, Quem partilhou a lua com os restantes animais? Por que o fez?.* Com estas questões, promoveu-se a compreensão na leitura nas suas componentes literal e inferencial.

No momento S_4 , associado à leitura do gráfico esteve o seguinte questionário: *Qual dos dois animais percorreu primeiro 100m?; Depois de iniciarem a prova, os dois animais cruzaram-se alguma vez? Se sim, quantas?; O animal Y parou durante a prova. Quantas vezes isso aconteceu?; Na segunda paragem, quanto tempo esteve esse animal parado?; E o animal X parou durante a prova? Em que instante o animal Y acelerou a corrida?; Qual a distância total percorrida pelos dois animais? Um dos animais ganhou a prova. Qual dos dois foi o vencedor?; e, Os dados que obtiveste com a análise do gráfico fazem-te recordar*

alguma(s) história(s) que já tenhas lido ou ouvido contar? Em caso afirmativo, indica qual/quais. Este inquérito por questionário teve como objetivo orientar os alunos na compreensão na leitura do referido gráfico, quer ao nível da sua componente literal, quer inferencial. Por fim, ainda neste momento, realizou-se a produção de um texto acerca dos dados obtidos através da leitura do gráfico, de forma a se estudar os seguintes parâmetros de análise: adequação do texto à situação descrita no gráfico, correção morfológica e sintática e seleção dos animais segundo a variável velocidade.

No que concerne ao momento intitulado R, utilizaram-se os resultados dos alunos em alguns dos momentos de avaliação na área curricular de Matemática. Importa referir que, apesar de as fichas de avaliação de Matemática serem compostas por quatro partes estruturantes, nomeadamente, conceitos e procedimentos, raciocínio matemático, resolução de problemas e comunicação matemática, este estudo se baseou apenas nas questões relativas à resolução de problemas. Neste sentido, nesta investigação efetuou-se o somatório dos resultados obtidos nas tarefas correspondentes à resolução de problemas incluídas no primeiro teste do 1.º período (T_1) letivo, no primeiro teste do 2.º período (T_2) letivo e no último teste do 3.º período (T_3) letivo. Sendo assim, o primeiro teste do 1.º período incluiu três questões relativas à resolução de problemas, por sua vez, o primeiro teste do 2.º período conteve cinco problemas correspondentes à referida competência em estudo e, por fim, no último teste do 3.º período verificou-se a existência de três questões que envolviam resolução de problemas. Os enunciados das propostas presentes no primeiro teste do 1.º período letivo, bem como a cotação, em percentagem (%), de cada uma delas, encontram-se na Tabela 3.

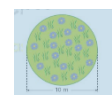
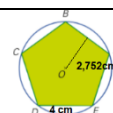
Tabela 3 - Problemas presentes no T₁

Problemas	Enunciados das propostas presentes no T ₁	Cotação (%)
P ₁	5. O Pedro afirmou: "Um número par nunca é primo". A Diana refutou: "Isso não é verdade!" Quem tem razão? Explica porquê.	3
P ₂	10. Do Porto Leixões saem dois barcos; o primeiro de 8 em 8 dias e o segundo de 12 em 12 dias. Se saírem os dois juntos no dia 1 de Janeiro, quando voltarão a sair de novo em simultâneo?	10
P ₃	11. O gerente de um supermercado pretende embalar 24 maçãs, 12 laranjas e 18 pêssegos do seguinte modo: <ul style="list-style-type: none"> • Cada embalagem com maçãs, laranjas e pêssegos; • Todas as embalagens com o mesmo número de maçãs, o mesmo número de laranjas e o mesmo número de pêssegos. a) Qual é o número máximo de embalagens que é possível fazer? b) Quantos pêssegos e maçãs leva cada uma das embalagens?	18

Os enunciados dos problemas patentes no primeiro teste do 2.º período letivo, bem como a cotação (%) de cada proposta são, também, apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Problemas presentes no T₂

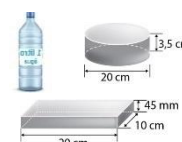
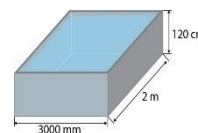
Problemas	Enunciados das propostas presentes no T ₂	Cotação (%)
P ₁	3. O lago que se encontra no centro de um jardim tem uma forma circular. Sabendo que o raio do lago é igual a 6,3 metros. Calcula: 3.1. o diâmetro do lago. 3.2. o perímetro do lago. 3.3. quanto irá gastar para vedar o lago, se cada metro de rede custar 12€?	15
P ₂	4. Pretende-se cortar um círculo em vidro com perímetro 62,8 cm. Qual deve ser o diâmetro, em centímetros, desse círculo? (usa $\pi \approx 3,14$)	5
P ₃	5. Calcula a área do pentágono da figura, sabendo que o lado tem 4 cm de comprimento e o apótema tem, aproximadamente, 2,752 cm.	8
P ₄	6. A figura representa um jardim circular. Determina a área do jardim, em metros quadrados. (Considera $\pi = 3,1416$)	8
P ₅	7. Determina a área, em cm ² , da parte sombreada da figura. ($\pi \approx 3,14$)	10



Por fim, apresentam-se na Tabela 5 os enunciados dos problemas presentes no último teste do 3.º período letivo, assim como a cotação correspondente a cada um deles.

Tabela 5 - Problemas presentes no T₃

Problemas	Enunciados das propostas presentes no T ₃	Cotação (%)
P ₁	<p>3. Um tanque, com a forma de um paralelepípedo retângulo, tem 3000 mm de comprimento, 2 m de largura e 120 cm de altura, conforme está representado na figura.</p> <p>Qual é a quantidade de água, em litros, necessária no tanque, para que o nível da água fique a 10 cm da sua altura máxima?</p>	20
P ₂	<p>4. Uma fábrica vai produzir, para uma empresa de enlatados, embalagens de alumínio cujo formato é semelhante a um cilindro.</p> <p>O diâmetro da base da lata mede 9,6 cm e a altura da lata é 11 cm.</p> <p>4.1. Determina, em centímetros cúbicos e arredondado às unidades, o volume da lata.</p> <p>4.2. Determina, em centilitros e arredondada às unidades, a capacidade da lata.</p>	20
P ₃	<p>5. A garrafa ao lado contém 1 litro de água.</p> <p>Para qual dos recipientes seguintes, (A) ou (B), poderá ser transferida toda a água da garrafa? Mostra como chegaste a tua resposta. Utiliza 3,1416 para valor aproximado de π.</p>	20



A análise dos resultados destas propostas, no que concerne à resolução dos problemas supramencionados, permitirá tirar algumas ilações sobre a evolução dos alunos ao nível da interpretação e compreensão dos enunciados de problemas matemáticos.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que concerne ao momento E_1 , as entrevistas efetuadas às professoras de Português e de Matemática dos alunos da turma em análise permitiram formular a justificação deste estudo, bem como selecionar os seus participantes, na medida em que a formanda tomou conhecimento da existência de um grupo de alunos que apresentava menor predisposição que os restantes para a aprendizagem de Matemática, sendo que este mesmo grupo também apresentava dificuldades a Português. As dificuldades sentidas a Matemática eram essencialmente ao nível da resolução de problemas, mais concretamente na interpretação e na compreensão de enunciados. A professora de Português acrescentou, ainda, que para melhorar as competências dos alunos ao nível da resolução de problemas seria vantajoso, a implementação de momentos de leitura e interpretação de textos específicos.

Relativamente ao momento S_1 , verificou-se que todos os alunos participantes conseguiram ordenar com sucesso os parágrafos do texto abordado (ver Figura 2) evidenciando-se, por isso, a sua compreensão na leitura no que concerne à componente de reorganização (sequencialidade da história explorada). Importa salientar também que a perceção da sequencialidade das etapas de um problema é fundamental para a sua resolução.

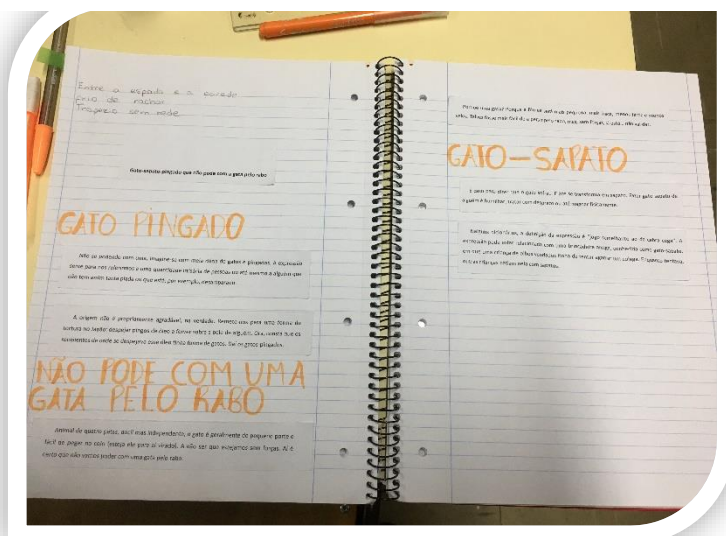


Figura 2 - Produção de um aluno com a ordenação de parágrafos.

Na sessão S₂, nos três momentos contemplados na leitura do poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães, verificou-se que os alunos foram progressivamente aumentando o seu nível de concentração, atenção e esforço por memorizar a sequência dos acontecimentos transcritos no excerto do poema que lhes foi atribuído, potenciando e facilitando desta maneira a aprendizagem da sequência na resolução de problemas matemáticos.

Por outro lado, no que concerne ao S₃, os resultados obtidos através do inquérito por questionário, realizado através da aplicação *Plickers*, apresentam-se na Tabela 6. Na referida Tabela identificou-se por A_n cada participante, sendo *n* um número pelo qual se identifica cada aluno em estudo. Ainda, importa referir que os estudantes indicados por A₂, A₄, A₅ e A₈ são os alunos identificados pela professora de Matemática como tendo fragilidades ao nível da resolução de problemas.

Tabela 6 - Resultados obtidos, em percentagem (%), através do inquérito por questionário.

Alunos	Resultados obtidos no inquérito por questionário (%)
A ₁	100
A ₂	80
A ₃	100
A ₄	80
A ₅	80
A ₆	100
A ₇	100
A ₈	100
A ₉	100

Conforme se pode verificar pela análise da tabela anterior, a maior parte dos alunos conseguiu responder corretamente a todas as questões enunciadas com exceção de três participantes (A₂, A₄ e A₅). Ainda, o aluno A₂ não selecionou a opção correta relativa à questão *Quem partilhou a lua com os restantes animais? Por que o fez?*, enquanto que os alunos A₄ e A₅ não acertaram na questão *Por que motivo a lua não se afastou quando o rato subiu a torre de animais?*. Estas questões envolviam a compreensão inferencial, o que

poderá ter provocado maior dificuldade nos alunos, uma vez que potenciavam um grau de complexidade maior do que as restantes questões que abrangiam a componente literal.

Relativamente ao momento S₄, o inquérito por questionário permitiu obter os resultados apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Resultados obtidos no inquérito por questionário

Alunos	Questões								
	A	B	C ₁	C ₂	C ₃	D	E	F	H
A ₁	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	NR
A ₂	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	NR
A ₃	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓
A ₄	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓
A ₅	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	NR
A ₆	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A ₇	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	NR
A ₈	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
A ₉	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓

✓ - Resposta correta. X - Resposta Incorreta. NR- Não respondeu.

Pela análise da tabela, pode-se verificar que as questões A, B, C₃ e F não evidenciaram dificuldades na maioria dos alunos, talvez por se tratar de questões que envolviam a componente literal da compreensão na leitura do gráfico. Ainda se pode salientar que o sucesso obtido pelos alunos nestas questões revela a existência da competência de análise de gráficos sob o ponto de vista matemático. No que concerne às questões C₁, C₂, e E, estas foram as que apresentaram maior número de respostas incorretas, possivelmente por se tratar de questões que envolveram a componente inferencial na leitura do gráfico. Quanto à questão H, verifica-se que quatro dos nove alunos (A₁, A₂, A₅ e A₇) não responderam a essa questão, provavelmente por não conhecerem a história em análise, por não se lembrarem do título da obra ou por não serem capazes de relacionar a Matemática, através da leitura de um gráfico, com a obra literária.

Por sua vez, os alunos A₁, A₆ e A₈ conseguiram responder a todas as questões com sucesso, embora o aluno A₈ seja um dos alunos identificados pela professora de Matemática como tendo mais dificuldades na interpretação e compreensão de enunciados matemáticos. Também, os alunos A₄ e A₅ foram os que apresentaram o maior número de respostas incorretas, sendo estes alunos identificados com mais dificuldades na resolução de problemas.

No momento S₃, pela análise da produção escrita dos alunos, obtiveram-se os resultados apresentados na Tabela 8 tendo em conta três parâmetros de análise.

Tabela 8 - Resultados obtidos através de produções escritas dos alunos

Parâmetros de análise	Alunos								
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉
Adequação do texto à situação descrita no gráfico.	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Correção morfológica e sintática.	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	x	x
Seleção dos animais segundo a variável velocidade.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

✓ - Resposta correta. X – Resposta Incorreta.

Pela análise da Tabela 8, o aluno A₂ foi o único a manifestar dificuldades ao nível da adequação do texto à situação descrita no gráfico, sendo este considerado um aluno com dificuldades ao nível da interpretação e compreensão dos enunciados. Ainda, o parâmetro que evidenciou mais dificuldades no desempenho dos alunos, mais concretamente nos alunos A₂, A₄, A₈ e A₉, foi o da correção morfológica e sintática, possivelmente pelo facto do domínio da Gramática ser aquele no qual os alunos manifestam maior dificuldade, sendo que este domínio se revela essencial para que os alunos, por sua vez, tenham um desempenho adequado no domínio da Escrita. Importa salientar que três dos alunos (A₂, A₄ e A₈) que manifestaram essas dificuldades pertencem ao grupo de alunos identificado pela professora de Matemática como tendo mais dificuldades ao nível da resolução de

problemas. Por último, todos os alunos em estudo conseguiram selecionar com êxito os animais de acordo com a variável velocidade.

Relativamente ao momento E₂, a entrevista final efetuada à professora de Matemática permitiu verificar que houve evolução no desempenho dos alunos em estudo ao nível da competência de resolução de problemas, comparando o 2.º e 3.º períodos em relação ao 1.º período, destacando que os estudantes estavam mais conscientes das etapas de resolução de problemas, apresentavam uma maior concentração durante a resolução, distinguiram com maior facilidade a informação essencial da acessória e tinham uma maior preocupação em identificar os dados no momento inicial da resolução do problema, bem como em definir o seu objetivo.

No que concerne aos resultados obtidos pelos alunos em determinados momentos de avaliação de propostas feitas na área da Matemática, será apresentado na Tabela 9 o somatório, em percentagem (%), das cotações obtido nas propostas referentes à resolução de problemas, por aluno e ao longo de três momentos distintos, estando cada um concentrado em cada período letivo.

Tabela 9 - Somatório das cotações obtido nas propostas dos momentos de avaliação em Matemática

Alunos	Momentos de avaliação					
	T ₁ 0%- 31%	Escala 0%-100%	T ₂ 0% - 46%	Escala 0%-100%	T ₃ 0%-60%	Escala 0%-100%
A ₁	29	94	46	100	59	98
A ₂	18	58	32	70	39	65
A ₃	31	100	46	100	60	100
A ₄	19	61	28	61	54	90
A ₅	21	68	44	96	45	75
A ₆	31	100	46	100	60	100
A ₇	30	97	46	100	60	100
A ₈	20	65	41	89	45	75
A ₉	23	74	35	76	59	98

Para se visualizar melhor esta informação construi-se um gráfico apresentado na Figura 3, sendo que no eixo das abcissas se encontram os alunos em estudo e no eixo das ordenadas o somatório dos resultados obtidos nas propostas feitas aos alunos por período.

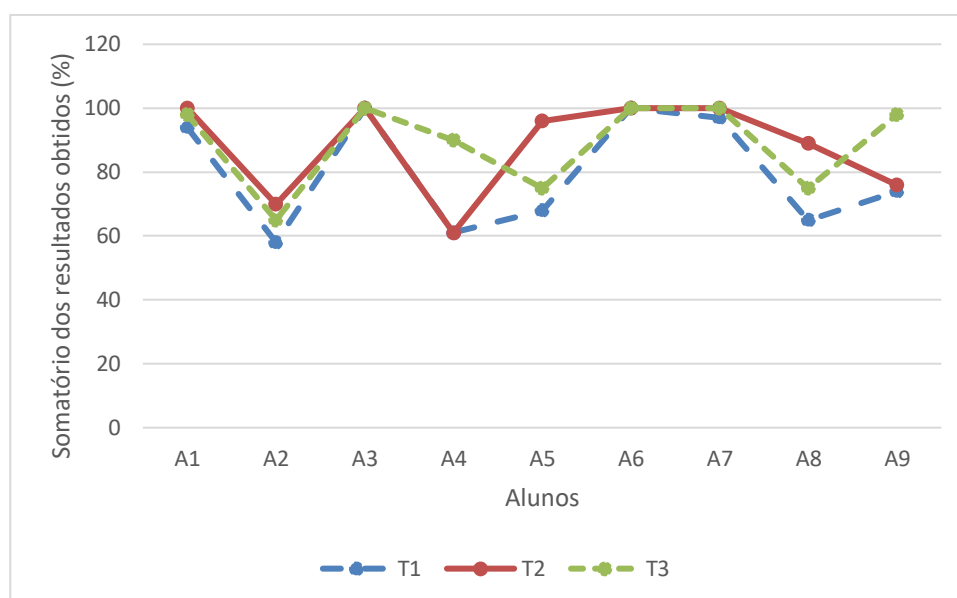


Figura 3 - Somatório dos resultados obtidos em três momentos de avaliação.

Como se pode observar na Tabela 9 e na Figura 6 apresentadas, os alunos com fragilidades na resolução de problemas mostraram uma evolução ao nível desta competência, uma vez que aumentaram (A₂, A₅ e A₈) ou mantiveram (A₄) os seus resultados percentuais nas propostas colocadas nos momentos de avaliação T₂ e T₃. Ainda a destacar que os alunos A₂, A₅ e A₈ pioraram o seu desempenho do T₂ para o T₃, enquanto o aluno A₄, que melhorou. Apesar de estes resultados serem ainda superiores aos obtidos no momento de avaliação T₁, importa realçar que, à data do T₃, estava implementada a modalidade de ensino a distância. Por sua vez, os restantes alunos do T₁ para o T₂ subiram (A₁, A₇ e A₉) ou mantiveram (A₃ e A₆) os seus resultados e do T₂ para o T₃ observaram-se os três comportamentos possíveis: descida (A₁), subida (A₉) e constante (A₃, A₆ e A₇).

4.5. SÍNTESE REFLEXIVA

Neste subcapítulo, serão apresentadas as principais conclusões e reflexões finais acerca do estudo desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, baseadas nos objetivos definidos e nas questões orientadoras estabelecidas inicialmente. Ainda, serão apontadas algumas situações que possam ter limitado o estudo envolvido, bem como serão apresentadas algumas recomendações resultantes da análise dos dados para futuras investigações.

Neste sentido, importa lembrar que foram realizadas cinco intervenções educativas com os alunos da turma de Português do 6.º ano, sendo estas antecedidas por registo de notas de campo recolhidas por observação direta, o que possibilitou o diagnóstico dos conhecimentos e competências dos alunos relativos à compreensão na leitura para a definição das tarefas a realizar que promovessem um melhor desempenho dos alunos na interpretação e compreensão de enunciados matemáticos. Ainda, note-se que as intervenções se basearam no texto, como eixo estruturador da aula de Português, a partir do qual se desencadearam várias das tarefas realizadas que promovessem o desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas várias componentes (literal, inferencial e reorganização).

Este estudo parece evidenciar que os alunos, quando têm um domínio proficiente da Língua Portuguesa, nomeadamente na compreensão e interpretação de textos, têm maior facilidade na resolução de problemas, uma vez que, conseguem aceder corretamente à informação implícita nos enunciados. Na sequência do que referem Joanico (2017), Lorensatti (2009) e Menezes et al. (2001), também neste estudo foi possível verificar que a compreensão eficaz na leitura no uso da Língua Portuguesa parece contribuir para o desenvolvimento da referida competência matemática.

A *componente de reorganização* (sequencialidade) utilizada na compreensão do texto será mobilizada na interpretação de enunciados matemáticos, potenciando a perceção das etapas da resolução de um problema, o que será fundamental para a resolução do mesmo. A título de exemplo pode-se destacar o enunciado do problema (P₃) referente à proposta presente em T₁ e a tarefa apresentada na Unidade Didática *Um pássaro preso nunca*

aprenderá a voar! relativa à letra da canção, *Voar*, de Tim, referida no capítulo III, estando ambas as propostas no âmbito da componente de reorganização na leitura.

A *componente literal* contribui para a distinção entre a informação essencial e acessória, o que permite uma melhor identificação dos dados do problema e, consequentemente uma resolução mais eficaz. Como exemplo do contributo desta componente é possível apresentar o enunciado do problema (P_2) da proposta presente em T_3 e a atividade integrada na Unidade Didática *Expressões Idiomáticas com História!*, abordada no capítulo III, relativa ao preenchimento de um esquema semântico sobre o texto informativo do livro *Puxar a brasa à nossa sardinha* de Andreia Vale.

Por fim, a *componente inferencial* implica um raciocínio que vai para além do texto, isto é, permite compreendê-lo através da experiência e do conhecimento que o leitor possui, desse modo esta componente contribui para que o objetivo subjacente à resolução do problema seja compreendido. Para exemplificar a aplicação desta componente indica-se o enunciado do problema (P_5) proposto em T_2 e a tarefa que consta na Unidade Didática *Um Pássaro preso nunca aprenderá a voar!*, referida no capítulo III, no que concerne ao esquema de compreensão do título do poema *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina.

Importa salientar que estas competências essenciais para a resolução de problemas matemáticos foram aspetos realçados como fulcrais na entrevista final à professora de Matemática.

No que concerne às competências de Língua Portuguesa que os alunos devem desenvolver com vista a facilitar a resolução de problemas em Matemática, os inquéritos por questionário, as produções dos alunos e a análise dos três momentos de avaliação ao longo do ano letivo permitiram tirar algumas ilações sobre a temática em apreço. Uma dessas inferências pode ser imputada à transformação inesperada que o ensino e a aprendizagem tiveram em Portugal nos últimos tempos, face à ausência de ensino presencial, o que inviabilizou comunicações diretas (professor-aluno) criando dificuldades de análise e de interpretação dos documentos curriculares; impossibilitou *feedbacks* formativos de orientação da aprendizagem dos alunos; dificultou questionamentos sucessivos que permitiam ao professor detetar dificuldades e/ou constrangimentos; e diminuiu as vantagens formativas que advêm do estudo sistematizado com os trabalhos de casa, pondo a nu e em evidência a ideia de que este ensino a distância poderá ter prejudicado

essencialmente os alunos de grupos sociais e económicos mais desfavorecidos, como é o caso do contexto deste estudo.

Neste sentido, com os dados recolhidos nesta investigação, pode-se constatar que os resultados obtidos na resolução dos problemas do T₂ foram melhores do que os obtidos no T₁, provavelmente graças ao contributo das tarefas desenvolvidas no âmbito deste projeto e, ainda, no ensino presencial. No entanto, os resultados obtidos nas resoluções das propostas do T₃, em 44% dos alunos foram inferiores aos do T₂ e apenas 22% foram superiores, sendo uma possível consequência da modalidade de ensino a distância vigente nos últimos tempos.

Tal como defendem Costa e Fonseca (2009), Martins (2012) e Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), também com o tratamento e a análise dos inquéritos por questionários efetuados neste estudo foi possível reconhecer a importância das componentes de compreensão na leitura, bem como que as sessões dinamizadas parecem ter contribuído para o desenvolvimento da componente literal, evidenciando maiores dificuldades na componente inferencial, que poderia ter sido mais explorada se as condições fossem mais favoráveis.

Por último, a produção dos alunos na elaboração da história referente ao gráfico revelou dificuldades ao nível morfológico e sintático, pelo que se verifica um deficiente desenvolvimento da competência da escrita, que pode ser resultante da falta de hábitos de leitura, tendo como consequência uma grande fragilidade na resolução de problemas em Matemática. Das dificuldades atrás demonstradas, conclui-se, no final deste estudo, que, mesmo assim, os alunos melhoraram as competências na resolução de problemas. Assim, tendo em consideração todos os dados e a respetiva análise realizada ao longo do presente estudo, parecem existir evidências de que as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente a compreensão da leitura, têm grande influência na compreensão e interpretação de enunciados matemáticos.

Importa salientar que as conclusões apresentadas se enquadram apenas no contexto em que este estudo foi realizado, não podendo, por isso, ser generalizadas, visto que a metodologia de investigação a que se recorreu (estudo de caso) não permite generalizações. Considera-se, no entanto, que este facto não invalida o contributo que esta investigação pode dar para o aprofundamento do conhecimento relativo à problemática nele abordada. Ainda importa ressaltar que outros fatores não controlados pela formanda podem ter influenciado os resultados, sobretudo práticas de ensino ou fatores socioeconómicos.

Este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente ao nível de escassez de tempo, uma vez que com a mudança de modalidade de ensino no mês de março, os alunos do grupo em estudo passaram a ter menos horas semanais de Português, o que condicionou a existência de tarefas ainda mais ambiciosas. Também, o facto de ter existido uma interrupção do estágio presencial fez com que a possibilidade de extrapolação do estudo para outras turmas de estágio ou, até mesmo, para outras existentes no contexto escolar deixasse de ser de fácil concretização. Apesar das limitações apontadas, considera-se que o estudo realizado permitiu conhecer melhor as fragilidades dos alunos ao nível das áreas curriculares de Português e Matemática, que se tornou extremamente enriquecedor, na medida em que permitiu à mestranda perspetivar e alargar os seus conhecimentos em relação a uma abordagem transdisciplinar entre essas duas áreas do saber, tão fundamentais para a sua formação enquanto docente.

Considera-se que futuras investigações possam utilizar um grupo de participantes mais amplo, quer incidindo nestas faixas etárias, quer alargando o âmbito a outros ciclos de ensino. Igualmente, poder-se-ia utilizar como público alvo outros estratos sociais e económicos que o presente trabalho não contemplou. Também se acredita que, com um espectro temporal mais prolongado, fosse possível a utilização de outros e variados instrumentos de investigação que o presente estudo não contemplou. Por fim, dada a importância do tema, considera-se que há ainda muito a percorrer nesta área da investigação, sendo, portanto, um campo fértil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório, que agora se encerra, teve como objetivo principal refletir sobre o percurso realizado pela formanda ao longo da sua prática educativa, quer em regime presencial, quer a distância, sobre as opções tomadas, de maneira fundamentada e contextualizada, bem como sobre as potencialidades e constrangimentos com os quais a formanda se deparou ao longo das suas práticas.

Este Mestrado permitiu à formanda desenvolver inúmeras competências que, aliadas à sua experiência no ramo de ensino, construída ao longo de 13 anos de trabalho, permitiram obter resultados bastante satisfatórios.

Ao longo de toda a prática educativa, a mestranda teve a preocupação de planificar aulas que primassem pelo rigor científico e pela adequação pedagógica na escolha de estratégias e atividades, procurando ser criativa e inovadora. Nas cinco Unidades Didáticas elaboradas, foi sempre estabelecida a articulação vertical e horizontal através da seleção e combinação lógica de conteúdos, assim como da definição de objetivos e competências adequadas às características do grupo turma, respeitando sempre as diretrizes dos documentos orientadores de cada ano de escolaridade. Importa também salientar que duas das Unidades Didáticas elaboradas envolveram todas as áreas disciplinares de cada ciclo e especialidade no âmbito deste Mestrado, o que implicou bastante esforço, empenho, criatividade e dinamismo.

No desenvolvimento destas Unidades Didáticas, a formanda procurou realizá-las da melhor forma possível e numa tentativa de superação constante, mesmo que isso implicasse sair da sua zona de conforto, quer pelos conteúdos abordados, quer pelas estratégias/metodologias utilizadas, sendo que estas opções foram sempre conscientes e com intencionalidade educativa, no sentido de procurar um enriquecimento pessoal e profissional. A título de exemplo, pode-se indicar a abordagem do texto poético em mais do que uma aula de Português do 2.º CEB, pelo facto de a poesia se situar no campo da subjetividade e dos usos figurados da linguagem, causando-lhe algum desconforto por já ter formação numa área de carácter objetivo e concreto, mas que foi rapidamente ultrapassada.

Na mesma linha, aponta-se a estratégia adotada de trabalho em grupo e a pares, na disciplina de História e Geografia de Portugal, mesmo sabendo que o perfil dos alunos em questão não constituiria um bom indicador para que esse trabalho pudesse vir a ter sucesso, mas rapidamente se verificou a adequação das estratégias delineadas que se mostraram eficazes. Também no 1.º CEB, é possível evidenciar o uso de ferramentas tecnológicas (*Geogebra*, *Plickers*, entre outros) pela formanda, mesmo sabendo, a priori, que os alunos não possuíam literacia digital que facilitasse a implementação destas práticas.

Durante toda a prática educativa, do primeiro até ao último dia, existiu a preocupação da parte da mestranda em manter um contacto permanente com os professores cooperantes e supervisores, articulando, atempadamente, com todos o trabalho a realizar. Deste modo, foi possível fazer os ajustes e reformulações sugeridos sempre numa postura de humildade e rigor, com o objetivo de aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho. Acresce o facto de, após a implementação de cada plano de aula, a formanda ter solicitado sempre uma avaliação e recomendações dos professores cooperantes para poder melhorar a sua prática educativa, sempre numa atitude proativa e de melhoria, assumindo uma meta-avaliação e autocrítica permanente.

Considerando que a avaliação é um momento importante no processo de ensino e aprendizagem, construiu-se um conjunto de instrumentos que permitissem recolher dados para ajudar a monitorizar as aprendizagens e a detetar as principais dificuldades dos alunos e, deste modo, estabelecer estratégias em conformidade. Igualmente, a prática educativa da formanda foi orientada de acordo com a planificação prevista, tendo sempre utilizado uma postura, linguagem e recursos adequados ao perfil dos alunos em questão e ao contexto educativo, consoante fossem de 1.º ou 2.º ciclos, e atendendo às particularidades de alunos de educação especial, nomeadamente, aos que manifestaram grande dificuldade na aquisição e compreensão dos conhecimentos e fraco domínio da língua materna. Importa também salientar o facto de a mestranda, sempre que considerou necessário e pertinente, ter adotado uma diversidade de abordagens no desenvolvimento dos conteúdos, de forma a conseguir envolver todos os alunos na aula e, assim, promover aprendizagens efetivas e significativas para todos.

No decorrer da prática pedagógica e em todas as Unidades Didáticas desenvolvidas, foram respeitadas as diferentes fases de uma aula e, conforme se pode verificar nas

planificações efetuadas, privilegiaram-se momentos de consolidação que permitiram aferir as aprendizagens realizadas pelos alunos. A título de exemplo, na aula de História e Geografia de Portugal existiu sempre um tempo para dar resposta à questão-problema no final da aula e, por sua vez, na aula de Português, produziram-se esquemas-síntese e completaram-se textos lacunares. Já no 1.º CEB, foram proporcionados momentos de diálogo para a realização de sínteses orais, bem como efetuados breves registos de consolidação de conteúdos. Ao longo da implementação de cada Unidade Didática, houve sempre o cuidado de pensar em planos alternativos no caso de surgir algum imprevisto, sendo que a mestrande tem consciência de que, por mais preparado que um professor esteja, há sempre a possibilidade de algo ocorrer fora do que está planificado e que, nessa situação, se deve fazer uma análise rápida e encontrar a melhor solução que resolva com eficácia o imprevisto.

Por outro lado, o estudo efetuado no âmbito da dimensão investigativa permitiu desenvolver na formanda competências ao nível da investigação que se revelaram essenciais para o desenvolvimento da sua construção pessoal e profissional, sendo ao mesmo tempo possível retomar contributos de experiência profissional prévia.

Em jeito de conclusão, pelo percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a formanda considera que a formação de um professor não termina aquando da sua profissionalização, mas deve prosseguir continuamente, numa constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos e práticos, a fim de garantir o sucesso académico, social e ético dos alunos com quem se cruzará. Foi com este espírito que a formanda desenvolveu o presente Relatório de Estágio, que constitui o culminar de um percurso formativo, mas colheu os frutos dos percursos prévios e apontou caminhos para o futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agrupamento de Escolas xxxxx. (2018-2022). *Construindo Caminhos para uma Escola de Sucesso. Projeto Educativo - TEIP*. Porto.
- Agrupamento de Escolas xxxxx. (2018-2022). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas*. Porto.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora. In: Pedras, S. & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. *Revista Transmutare*, n.º2, 293-312. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2014). *Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão*. In: Machado, J. & Alves, J. M. (coords.), (2014). *Coordenação, Supervisão e Liderança*, pp. 22-35. Porto: Universidade Católica Editora.
- Almeida, A. (2014). *O Interesse dos alunos pela Prática de Estudo do Meio*. *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Avaliação: Desafios e Riscos, pp. 301-316. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Alves, J. (2017). *Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional*. In Palmeirão, C. & Alves, J. (Coords.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*, pp. 6-14. Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, L. A. (2001). *O Estado da História – O Ensino*. *Revista da Faculdade de Letras, Universidade do Porto*, III série, vol. 2 (História), pp. 23 -31.
- Alves, L. A. (2009). *A função social da História*. Porto: Faculdade de Letras.
- Alves, P. J. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura – Uma análise de provas de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Alves, R. & Brito, R., (2013). *A Importância do Jogo no Ensino da Matemática*. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4701/1/Importanciadojogoensinomatemati.ca.pdf>.
- Amor, E. (1997). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português, Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

- Azevedo, F. & Balça, A. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes, v. 18, n.º 37, pp. 131-153. *Revista Linhas*. Florianópolis.
- Azevedo, T. & Rowell, V. (2007). *Problematização e ensino de língua materna*. In: Seminário Nacional Sobre Linguagem e Ensino (2007), n.º5, Pelotas. Anais... No prelo.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Exedra. *Revista Científica*. Didática do Português. Investigações e práticas, Número Temático, 129-150.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. (2004). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino da História para a Cidadania*. In Barca, I. (Org.), Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, pp. 11-27. Braga: Centro de Investigação em Educação e Universidade do Minho.
- Batista, A. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*.
- Batista, E. & Matos, L. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, vol.11, n.º3, 23-38.
- Bento, M. (2020). A cápsula do tempo de um professor a.C. (antes da Covid) e d.C. (durante a Covid) (22 de abril de 2020). Jornal Público - Ímpar. Obtido de: <https://www.publico.pt/2020/04/22/impair/opiniaio/capsula-tempo-professor-ac-covid-dc-durante-covid-1913157>
- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Borges, L. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Borralho, A. & Neutel, S. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e a Prática Lectiva dos Professores de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 56, 227-246.
- Braga, A., Ferreira, R., Vargas, S., & Rolla, A. (2008). *Oralidade em sala de aula*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil.

- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Caetano, M. & Gomes, R. (2012). A Importância da Música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em revista*. n.º13 (02), 71-80.
- Caldeira, M. T. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática*. Málaga: Repositório Comum. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>
- Caraça, B. D. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. (2009). *Jogo na aprendizagem da Matemática*. In Caldeira, M., Aprender a matemática de forma lúdica (p. 9). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Maputo: Plural Editores.
- Carvalho, J. (2013). A Escrita na Escola: uma Visão Integradora. *Revista Interações*, n.º27, 186-206. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Carvalho, M. & Zampa, V. (2017). O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje*, vol. 6, n.º 12, 35-54.
- Castro, R. (2008). *Sobre os Objectos e os objetivos da aula do Português: Mundos Novos*. Actas do Colóquio a Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Universidade do Porto.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). *A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE*. In Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, Uberlândia, pp. 8-10.
- Colomer, T. (2003). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*, pp. 159-178. Porto: Edições ASA.
- Complemento Regulamentar Específico de Curso (2019). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Costa, M. & Fonseca, L. (2009). *Os números na interface da língua portuguesa e da matemática* – Actas do XIXEIM. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, I Série. Lisboa: Presidência da República.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto. Diário da República, n.º 115/2013, I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República, n.º 217/97, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro. Diário da República, n.º 174/2009, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237, I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166/2005, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro. Diário da República n.º 39/2005 - I série - A, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018-I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República, n.º 60/2006, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166/2009, I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho. Diário da República, n.º 121/2008, I Série. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 230/2009 de 14 de setembro. Diário da República, n.º 178/2009, I Série. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro. Diário da República n.º 174/2009, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República, 1.ª Série, n.º 237 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Departamento de Educação Básica. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2001). *A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna*. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, pp. 27-34. Porto: Porto Editora.
- Duarte, S. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2001). *Questões de Profissionalidade e de profissionalismo docente*. In: *Ser professor no limiar do século XXI*, pp. 113 – 142. Porto: Edições ISET.
- Fernandes, D. (2013). *Fases da aula de matemática*. Porto: Escola Superior de Educação.

- Fernandes, D. (2017). *Sendas de Sucesso com o "método Singapura"* - Parte 1/3, Ozarfaxinars, Ed. Obtido de: https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n70.htm.
- Fernandes, D. (2018). Primeiras Aprendizagens Matemáticas com GeoGebra. *Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo*, vol.7, n.º1, 41-58. São Paulo: Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC/SP.
- Fidalgo, A., & Ponte, J. (2004). *Conceções, práticas e reflexão de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o ensino da Matemática*. Quadrante, 13(1), pp. 5-29.
- Figueiredo, A., Lima, C. & Couto, A. (2019). *As tecnologias de apoio ao conhecimento Matemático: uma experiência no 2.º CEB*. Sensos-e, Vol.VI - n.2, pp. 20-35.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português – Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. In 1º Encontro Internacional de Formação na Docência, pp. 195-203. Bragança: Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Gonçalves, V., Meirinhos, M., Garcia, A., Valcarcer & Tejedor, F. (Eds.), 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, pp. 429-439. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto/Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. O. (2018). *A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional*. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), Mérito e Justiça. Investigação e intervenção em educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, pp. 11-31.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 119-139. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Ser professor na escola de massas*. In: Formosinho, J. (Coord.), (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 37-69. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2014). *Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas*. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação, pp. 13-25. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Franco, A. (2006). *Práticas multiculturais na educação pré-escolar-um estudo de caso*. Faro: Universidade do Algarve.
- Freitas, W. & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, 18(2), 7-22. Disponível em <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>
- Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Revista Antíteses*, vol. 11, n.º 22, 507-519. Brasil.
- Gomes, C., Martins, G., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Guerreiro, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Gonçalves, M. (2012). *A explicitação do conhecimento histórico através de mapas de conceitos e de um discurso verbal escrito: Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Obtido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24587>
- Gorzoni, S. & Davis, C. (2017). *O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes*. Cadernos de Pesquisa vol.47, n.º166, pp.1396-1413.
- Guerreiro, A. & Graça, S. (2015). *Leitura Matemática e Texto Literário: construção de tarefas para a sala de aula*. In: Fernandes, D., Cabrita, I., Silva, J. & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido. Atas XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática. Lisboa: APM- Associação de Professores de Matemática.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, H. (2014). *O GeoGebra na Resolução de Problemas: diferentes abordagens e suas potencialidades*. Tecnologias na Educação Matemática, pp. 60-63. Lisboa: Escola Básica José Saramago, Poceirão e Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Joanico, E. (2017). *A Importância do Português na Compreensão e Aprendizagem da Matemática*. Relatório de Estágio. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.

- Leal, S. (2009). *Ser professor... de Português: especificidades da formação dos professores de Língua Materna*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, pp. 1302-1315. Braga: Universidade do Minho.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 51 – 84. Obtido em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872006000200004&lng=es&nrm=.pf
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, nº3, pp. 198-204. Porto Alegre.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*, pp. 87-92. Educação Unisinos.
- Lemos, M. (2011), *A utilização das TIC em sala de aula: contributo para melhorar a motivação dos alunos*. Repositório institucional da Universidade Católica.
- Lippimann, L. (2009). *Ensino da Matemática*. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (orgs.). (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*, pp. 5196-6108. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., Silva, A., Cravino, J., Viegas, C., Cunha, A., Saraiva, E., Branco, M., Pinto, A., Silva, A. & Santos, C. (2012). *Instrumentos de ajuda à mediação do professor para promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores*. *Sensos*, vol. 2, n.º 1, pp. 125-171.
- Lorensatti, E. (2009). *Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos*. *Conjectura: filosofia e educação*, Vol. 14(2), pp.89-99.
- Lusa, A. (2020). Fenprof exige medidas claras para ensino a distância no 3.º período (26 de março de 2020), Lisboa: Diário de Notícias. Obtido de: <https://www.dnoticias.pt/pais/fenprof-exige-medidas-claras-para-ensino-a-distancia-no-3-periodo-JH5988496>
- Maestros, C. (2009). *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Sevilla: Editorial MAD.

- Maia, C. M. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações - Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares Europeus (1890-2000)*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto e Faculdade de Letras.
- Maia, T. A. (2017). *Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos*. In Ribeiro, C. P. et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História*, pp. 128-145. Porto: Citcem.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 109-131.
- Martins, M. (2012). *Manuais e transversalidade da Língua Portuguesa da Leitura*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Mata, S. S. (2012). *O Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores.
- Mateus, M. (2001). *O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: Formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Atas do II Colóquio de Geografia de Coimbra, n.º Especial de “Cadernos de Geografia”, pp. 71-75.
- Mateus, M. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mattoso, J. (2002). *Obras Completas. A Escrita da História*. Círculo de Leitores.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de Educação*, 2(2). Obtido em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de Educação*, 2(2). Obtido em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Mellado, V. (2011). *Formación del profesorado de ciencias y buenas prácticas: el lugar de la innovación y la investigación didáctica*. In A. Caamano (coord), Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Melo, H. S. (2012). *A Matemática num contexto de Projeto Educativo: evolução, estruturação, criatividade, ensino e objectividades*. Educação e Matemática, 116, pp. 8-11.
- Menezes, L. (2011). *Matemática, Literatura & aulas*. Educação e Matemática, n.º 115, pp. 67-71. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I. e Meneses, I. (2001). *Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa*. Atas ProfMat (2001), pp.203-210. Vila Real: Associação de Professores de Matemática.

- Mesquita, E. (2011). *Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores*. In: Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (Orgs.), (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*, pp. 19-42. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Supervisão da Prática Pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos e professores*, n.º12, pp. 59-77. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Milheiro, S. (2014). *O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: Práticas na formação profissional. Tese de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ministério da Educação & DGIDC. (2008). *Actas de Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *O Programa de Matemática do Ensino Básico e Metas Curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 111-138. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. & Mendes, B. (2012). *Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular?*. Interações, n.º 22, pp. 34-61.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 19, n.º73, 793-812. Brasil: Rio de Janeiro.
- Morgado, J., & Tomás, C. (2010). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. XVII Colóquio afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mota, K., Machado, T. & Crispim, R. (2017). Pladlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Revista Redin, 22º Seminário de Educação*, Vol. 6. Tecnologia e Sociedade: Núcleo de Educação On-Line.
- Moyer-Packenham, P. S., Salkind, G. M., Bolyard, J. & Suh, J. M. (2013). *Effective Choices and Practices: Knowledgeable and Experienced Teachers Uses of Manipulatives to Teach Mathematics*, 2(2), pp. 18-33.
- National council of teachers of mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar* (Tradução portuguesa do original de 2000). Lisboa: APM.

- Nogueira, I. (2004). *A abordagem de Grandezas e Medidas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de Investigação. Vila Nova de Gaia: Universidade de Santiago de Compostela e Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2007). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In I. Fazenda (Org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (9.ª ed.) (pp. 29-42). São Paulo: Editora Papirus.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, A. A. (2010). *O professor como mediador das leituras literárias*. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção explorando o ensino*, pp. 41 -54. Brasília: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). *Revista FAEEBA – Edição e Contemporaneidade*, 27(51), 19-28.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza M. (Orgs.), (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, pp. 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, S. *COVID-19: Plano para dar aulas à distância analisado à lupa*. (1 de abril de 2020). Porto: Educare.pt. Obtido de: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=165786&langid=1>
- Oliver, T. & Bob, P. (2018). *Innovative approaches in early childhood mathematics*. *European Early Childhood Education Research Journal*, pp. 463-468.
- Pacheco, J. (2016). *Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende*. Obtido em: <http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia.
- Pais, A. (2015). *Elementos de integração didática e ensino da gramática*. *Exedra Journal*, número temático - Didática do Português: Investigação e Práticas, pp. 293-320. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. *Revista Transmutare*, n. 2, 293-312. Universidade Aberta.
- Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga. Universidade do Minho.

- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. (2014). *A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História e o potencial didático dos mapas digitais no ensino de Geografia*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pereira, N., Gil, C., Seffner, F. & Pacievitch, C. (2020). Ensinar história [entre]laçando futuros. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, 1-20. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico - perfil e formação*. In Horizontes Pedagógicos, Vol. 100. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinho, S. (2018). *A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia de liderança pedagógica distribuída?* Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. Diário da República n.º 193/2019, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. *Educar, especial*, pp. 191-218. (E. M. Schmidt, L. B. Garcia, M. A. Schmidt, & T. B. Garcia, Trans.) Curitiba: Editora UFPR.
- Ramos, C. (2016). *Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas*. Conselho Nacional de Educação.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, S. (2006). *Fundamentos e Didática da História I*. Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância Democratizando a Educação.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares, 2º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. *Avaliação Psicológica*, pp. 127-133.

- Rocco, C. M. (2010). *Práticas e Discursos: Análise Histórica dos Materiais Didáticos no Ensino de Geometria*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Obtido em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103265/275938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodrigues, C. (2007). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Profissional dos professores: a concepção do projecto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rurato, P. & Gouveia, L. (2004). *Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática*, pp. 85-91. Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sá, C. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. (2008). *Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sacristán, J. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*, pp. 61 - 92. Porto: Porto Editora.
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (orgs.) (2009). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Rio Grande: Unijuí.
- Seabra, L. (2013). *A competência comunicativa de alunos do 3.º ciclo em aulas de línguas – um percurso de diagnóstico em torno do oral formal*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, C. (2011). *Construção de conceitos de grandezas e medidas nos anos iniciais: comprimento, massa e capacidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília. Obtido em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9386>.

- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99. <https://doi.org/10.4000/ras.740>
- Silva, M. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, M. (2015). *Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Silva, S. (2016). *O Estudo do Meio: uma área integradora. perspectivas de um grupo de professores*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sinay, E., & Nahornick, A. (2016). *Teaching and learning mathematics research series I: Effective instructional strategies*. Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico- Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, L. (2013). Professor de outrora e professor de agora: Rumo à profissionalidade docente. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, n.º20, 125-135. Braga: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Tafner, E. (2003). A Contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem. *Revista da Pós*, Vol. 1, n.º 03.
- Teixeira, M. & Gorgulho, A. & Lopes, S. (2015). Escrita e Gramática – Que relação?. *Revista Metalinguagens*, n.º 3, 11-31.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Cadernos CRIAP, n.º35. Porto: Edições ASA.
- Vale, I., Pimentel, T & Barbosa, A. (2015). Ensinar Matemática com resolução de problemas. *Quadrante - Revista de Investigação em Educação Matemática*, vol. XXIV, n.º2, 40-60. Viana do castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Vasconcelos, M. & Rêgo, R. (2010). *A Contextualização na Sala de Aula: concepções iniciais*. Obtido de: <http://www.sbem.com.br>

- Verde, C. (2011). *A Comunicação Oral na sala de aula*. Relatório de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanón, J. & Estaire, S. (2010). *El Diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de Español*. *Marcoele*, n.º11, pp. 410-418.

Apêndice A: Terceira Unidade Didática - África com Sentidos!

História e Geografia de Portugal

- Exploração, em pequenos grupos, de diversas fontes nas quais se verifica a disputa dos países europeus pelos territórios africanos e a queda da monarquia em Portugal.
- Elaboração, em grande grupo, de um mapa conceptual e apresentação do mesmo através da aplicação “Padlet”.

África com sentidos!

Matemática

- Exploração de três applets do Geogebra para medição da altura de diferentes animais da obra “A que sabe a Lua?” com utilização de unidades de medida não convencionais e convencionais.
- Exposição, no quadro, e medição (com um lápis e com um metro de madeira) da imagem da girafa, presente na obra, com 1 metro de altura.
- Apresentação de diferentes vídeos que enfatizam a multiculturalidade e o metro como uma unidade de medida convencional e universal - pessoas de diferentes continentes medem a altura da girafa através do uso de lápis de diferentes comprimentos e de um metro de madeira.
- Organização, num diagrama de Venn, dos animais presentes na obra segundo o seu regime alimentar.

Português

- Exploração de um vídeo com o título “Savana Africana”.
- Leitura dramatizada da obra “A que sabe a Lua?”, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais.
- Compreensão da obra através da aplicação “Plickers”.
- Exploração de um trailer do documentário “Karingana - Licença para Contar” com abordagem das tradições moçambicanas e da importância da língua portuguesa.
- Leitura e exploração do poema “A prenda” de Mia Couto.
- Exploração da importância dos sentidos presentes no poema através de uma atividade de escrita.

Disciplina: Português	Ano/Turma: 6ºB
	Data: 4/03/2020
	Cooperante: ■■■■
	Tempo: 50min

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
Oralidade	<p>Registar informação;</p> <p>Interpretar textos orais breves;</p> <p>Identificar informação explícita e dedução de informação;</p>	<p>Documentário “Savana Africana”:</p> <p>Exploração de um vídeo com o título “Savana Africana” (0,45seg a 3,15seg), acedido em: https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU. Antes da visualização do vídeo será entregue aos alunos duas perguntas de escolha múltipla, nas quais terão de assinalar os animais que surgem no vídeo entre outros animais intrusos (ausentes no vídeo) e de nomear aspetos do meio ambiente que o identifiquem como Savana Africana. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para responderem às questões colocadas.</p> <p>Correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</p>	<p>Documentário “Savana Africana”</p> <p>Questões de escolha múltipla</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

Educação literária	<p>Expressar reações subjetivas enquanto leitor;</p> <p>Fazer inferências;</p> <p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o gênero literário;</p>	<p>Descoberta do título da obra “A que sabe a lua?”:</p> <p>Descoberta do título do livro a trabalhar, sendo que cada letra que compõe o mesmo será, antecipadamente, colada por baixo das mesas. Os alunos deverão verificar os tampos da mesa, descolar as respectivas letras e colá-las, de forma aleatória, no quadro, de forma a que consigam chegar ao referido título. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro, na qual serão explorados os elementos presentes, nomeadamente o olhar da lua para a girafa e o olhar da girafa para a lua, assim como, a proximidade entre girafa e a lua.</p> <p>Apresentação e exploração oral em grande grupo dos elementos paratextuais da capa da obra.</p>	<p>Obra “A que sabe a Lua?”</p> <p>Letras que formam o título da obra</p> <p>Ilustração da capa da obra</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p>
	<p>Realizar diferentes tipos de leitura em voz alta;</p>	<p>Leitura da obra “A que sabe a lua?”:</p> <p>Leitura parcial da obra pelo professor e pelos alunos, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais de acordo com a entrada das personagens na história. Antes da leitura, cada animal será associado a um aluno tendo, cada um, de efetuar a leitura da respetiva fala (leitura realizada de forma dramatizada). Em grande</p>	<p>Obra “A que sabe a Lua?”</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>

Disciplina: Português	Data: 04/03/2020
	Cooperante: XXXXXXXXXX
	Tempo: 50min

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
Oralidade	Registrar informação;	<p>"Karingana - Licença para Contar"</p> <p>Exploração de um trailer do documentário "Karingana - Licença para Contar" acedido em: https://tvuol.uol.com.br/video/trailer-do-documentario-karingana--licenca-para-contar-04028C1A3572C8996326.</p> <p>Antes da visualização do vídeo, será entregue aos alunos um texto com lacunas para preenchimento. Este texto explorará o significado e o país de origem da expressão "Karingana", a importância da língua portuguesa e, ainda, escritores/poetas que surgem no trailer. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para conseguirem preencher o texto.</p>	<p>Trailer do documentário "Karingana - Licença para Contar"</p> <p>Texto com lacunas</p>	Participação
	Interpretar textos orais breves;			Empenho
	Identificar informação explícita e dedução de informação;			Desempenho na tarefa

Leitura	<p>Expressar reações subjetivas enquanto leitor;</p> <p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o gênero literário;</p> <p>Fazer inferências a partir de informação prévia ou contida no texto;</p>	<p>Leitura do poema “A prenda” de Mia Couto:</p> <p>Antes da leitura do poema, o professor pronunciará a expressão “karingana” dirigindo-se à turma, esperando resposta de acordo com o trailer analisado anteriormente.</p> <p>Posteriormente o professor, ao som de tambores africanos (acedido em: https://www.youtube.com/watch?v=4uibsX-NzY), iniciará a leitura do poema “A prenda” de Mia Couto.</p> <p>Exploração oral e em grupo turma do poema, serão abordados vários aspectos colocando as questões seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação inicial do menino perante a prenda que recebeu? - Por que manifestou essa reação? Indica duas expressões que o justifiquem. - O que o fez mudar de reação? Por que o “olhar” foi importante? - Qual o talento referido no texto? E qual o dom? 	<p>Som de fundo de tambores africanos</p>	<p>Participação</p>
	<p>Escrita</p> <p>Explicitar o sentido global de um texto;</p> <p>Manipular frases e segmentos textuais;</p>	<p>Escrita à maneira de Mia Couto:</p> <p>Em grupo turma e de forma oral, depois de entregar o poema aos alunos, será pedido aos mesmos que identifiquem no poema todas as expressões que aludem aos sentidos.</p> <p>Exploração oral das várias expressões que podem ser utilizadas para caracterizar cada um dos sentidos, atividade de alargamento de vocabulário e preparação para a escrita.</p>	<p>Poema “A prenda” de Mia Couto</p> <p>Exercício de escrita</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<p>Escrita</p>	<p>Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas;</p>	<p>Execução de exercício de escrita (Apêndice IV), em que os alunos terão de alterar alguns versos do poema para que estes concordem com as alterações das expressões que aludem aos sentidos.</p> <p>Leitura das produções escritas à turma.</p> <p>Que prenda desejo receber dos olhos de alguém?</p> <p>Exposição da ilustração da lua, pertencente à obra “A que sabe a lua?”, a esta ilustração faltará algumas partes. Cada uma dessas partes será entregue a cada aluno para que possam escrever a prenda que desejam receber dos olhos de alguém, de acordo com os valores trabalhados anteriormente na obra “A que sabe a lua?” e no poema “A prenda”. Cada pedaço de papel será colado, posteriormente, na imagem que será exposta na sala de aula.</p>	<p>Cartaz</p> <p>Ilustração da lua</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
-----------------------	--	--	--	--

Áreas Curriculares: Português e Matemática

Ano/Turma: 3ªA

Data: 05/03/2020

Prof. Cooperante:

Tempo: 140min

Contextualização: Este grupo de alunos é bastante heterogéneo, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De um modo geral, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três estudantes com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro aluno com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>Oralidade</p> <p>COMPREENSÃO DO ORAL</p> <p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p>	<p>- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p>	<p>Documentário “Savana Africana”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de um vídeo com o título “Savana Africana” (0,45seg a 3,15seg), acedido em: https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU. Antes da visualização do vídeo será entregue aos alunos duas perguntas de escolha múltipla, nas quais terão de assinalar os animais que surgem no vídeo entre outros animais intrusos (ausentes no vídeo) e de nomear aspetos do meio ambiente que o identifiquem como Savana Africana. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para responderem às questões colocadas. ○ Correção, em grande grupo, da tarefa anterior. 	25’	<p>Vídeo “Savana Africana”</p> <p>Questões de escolha múltipla</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<p>Educação Literária</p> <p>- Vocabulário relativo ao livro.</p>	<p>- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Interpretar o essencial de discursos orais.</p> <p>- Registrar e organizar ideias. Antecipar o assunto mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.</p>	<p>Descoberta do título da obra “A que sabe a lua?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Descoberta do título do livro a trabalhar, sendo que cada letra que compõe o mesmo será, antecipadamente, colada por baixo das mesas. Os alunos deverão verificar os tampos da mesa, descolar as respetivas letras e colá-las, de forma aleatória, no quadro, de forma a que consigam chegar ao referido título. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro, na qual serão explorados os elementos presentes, nomeadamente o olhar da lua para a girafa e o olhar da girafa para a lua, assim como, a proximidade entre girafa e a lua. ○ Apresentação e exploração oral em grande grupo dos elementos paratextuais da capa da obra. 	<p>15’</p>	<p>Ilustração da capa da Obra “A que sabe a lua?”</p> <p>Capa da Obra</p>	<p>Participação</p>
<p>Leitura</p> <p>- Ler textos diversos.</p>	<p>- Ouvir e ler obras literárias.</p> <p>- Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.</p> <p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>- Mobilizar as suas</p>	<p>Leitura da obra “A que sabe a lua?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura parcial da obra pelo professor e pelos alunos, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais de acordo com a entrada das personagens na história. Antes da leitura, cada animal será associado a um aluno, tendo cada um de efetuar a leitura da respetiva fala (leitura realizada de forma dramatizada). Em grande grupo, os alunos terão de chamar o animal correspondente (ex: “oh leãoooo”) sempre que é lido “e chamou...”. Na parte final da leitura, na qual os animais surgem enumerados, três alunos terão de referir os nomes dos animais presentes na história pela ordem em que aparecem na mesma (Tartaruga, Elefante, Girafa, Zebra, Leão, Raposa, Macaco, Rato). Em simultâneo, esta leitura dramatizada será gravada 	<p>30’</p>	<p>Obra “A que sabe a lua?” e Powerpoint com ilustrações</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>Participação</p>

<p>Geometria e medida</p> <p>- Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; conversões.</p>	<p>experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p> <p>- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos</p> <p>- Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e instrumentos variados.</p> <p>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>	<p>para, posteriormente, apresentar à turma.</p> <p>Sequenciados os animais da história, os alunos deverão indicar os que também se encontravam no vídeo visualizado no início da aula.</p> <p>Noção de metro</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação de um applet do Geogebra (acedido em: https://www.geogebra.org/m/uazjqjw3), no qual os alunos deverão medir diferentes animais da história trabalhada (elefante, macaco, leão e rato) através de unidades de medida não convencionais (lápis e palmas). Em simultâneo, será entregue a cada aluno uma tabela para que possam registar as medições efetuadas. Com todas as medições feitas, será pedido aos alunos que escrevem o nome dos animais por ordem crescente de comprimento. ○ Correção em grande grupo da tarefa desempenhada e diálogo com os alunos sobre os diferentes resultados obtidos. ○ Diálogo com os alunos sobre a importância da utilização de unidades de medida não convencionais e a necessidade de se utilizar unidades de medida convencionais, de forma a se uniformizar as medidas de comprimento. ○ Exposição, no quadro, da imagem de uma girafa com 1 metro de altura. O professor e um aluno terão de medir a altura da girafa utilizando lápis com diferentes comprimentos e um metro de madeira, registando os resultados numa tabela exposta no quadro. ○ Apresentação de diferentes vídeos através dos quais os alunos visualizam pessoas de variados continentes a medirem a altura da girafa utilizando lápis distintos e um metro de madeira, sendo essas 	<p>30'</p>	<p>Telemóvel</p> <p>Applet do Geogebra</p> <p>Imagem da girafa</p> <p>Metro de madeira</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>Participação</p>
---	---	---	------------	--	--

<p>Geometria e medida</p> <p>- Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; conversões.</p>	<p>- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos.</p> <p>- Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e instrumentos variados.</p> <p>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas.</p>	<p>medições registadas na tabela anterior, de forma a que os alunos concluam que o metro é uma unidade de medida convencional e universal.</p> <p>Noção de decímetro</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação de uma imagem de um rato, com 1 decímetro de comprimento, e diálogo com os alunos que conduzam à necessidade de se utilizar unidades de medida menores para medir comprimentos menores. ○ Manipulação do applet no geogebra (acedido em: https://www.geogebra.org/m/jrku7p7r), no qual os alunos terão de resolver o desafio proposto, sendo disponibilizados: a imagem de uma girafa (1m), a imagem de um rato (1dm) e uma fita métrica graduada em decímetros. Em simultâneo, será entregue a cada aluno uma tabela com as seguintes questões de exploração do applet: <ul style="list-style-type: none"> - Quantos ratos cabem na altura da girafa? - Quantos decímetros mede a altura da girafa? - Quantos decímetros mede o rato? <p>Correção, em grande grupo, da última atividade e conclusão da mesma com a construção de um cartaz, a expor na sala de aula, utilizando os recursos, agora físicos, trabalhados na tarefa anterior, de forma a se sintetizar a informação adquirida (1m = 10dm).</p>	<p>40'</p>	<p>Vídeo multicultural</p> <p>Imagem do rato</p> <p>Applet do Geogebra</p> <p>Cartaz</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
---	--	---	------------	--	--

Áreas Curriculares: Português e Matemática

Ano/Turma: 3ªA

Data: 09/03/2020

Prof. Cooperante:

Tempo: 140min

Contextualização: Este grupo de alunos é bastante heterogéneo, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De um modo geral, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três estudantes com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro aluno com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>Oralidade</p> <p>COMPREENSÃO DO ORAL</p> <p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p>	<p>- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>- Compreender/selecionar o essencial dos textos escutados;</p>	<p>Atividade de Motivação:</p> <p>○ Visualização do vídeo produzido pelos alunos na última aula, de forma a que se possa relembrar a história “A que sabe a lua?” abordada na aula anterior.</p>	5’	Vídeo com a leitura dramatizada feita pelos alunos.	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<p>Leitura</p> <p>- Ler textos diversos.</p>	<p>- Ouvir e ler obras literárias.</p> <p>- Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.</p> <p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>	<p>Continuação da história “A que sabe a lua?”:</p> <p>Leitura, realizada pelo professor, da parte final da obra que será complementada pelas ilustrações do livro. Tal como aconteceu na aula anterior, esta leitura será acompanhada pelos alunos, sendo que um aluno será responsável pelo diálogo da última personagem a aparecer na história (o peixe) e oito alunos terão de representar, novamente, um dos animais presentes na história embora desta vez tenham de referir o seu nome pela ordem em que as migalhas foram atingindo cada animal, ou seja desde o último animal a aparecer na história até ao primeiro (Rato, Macaco, Raposa, Leão, Zebra, Girafa, Elefante e Tartaruga). Em simultâneo, esta leitura dramatizada será gravada para finalizar o vídeo iniciado na aula anterior.</p> <p>Compreensão da obra “A que sabe a Lua?”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilização da aplicação “Plickers”, através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões de resposta múltipla acerca da história trabalhada. Através destas perguntas serão abordados os valores destacados na história como a solidariedade, a cooperação e a força da união. 	<p>20’</p>	<p>Ilustrações do livro</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p>
<p>Leitura</p> <p>- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p>	<p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>		<p>20’</p>	<p>Aplicação</p> <p>“Plickers”</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>

<p>Organização e tratamento de dados</p> <p>- Representação e interpretação de dados.</p>	<p>- Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas.</p>	<p>Os animais num diagrama de Venn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização de um powerpoint com as imagens dos animais presentes na história trabalhada e com um diagrama de Venn (Apêndice X). De acordo com o regime alimentar (Herbívoro, Omnívoro e Carnívoro) de cada animal, os alunos através da utilização de um rato sem fios deverão organizá-los num diagrama de Venn, arrastando cada imagem para o local correto. Em simultâneo, os alunos receberão o mesmo diagrama para o preencherem com o nome dos animais que vão sendo agrupados e a conclusão retirada. Este diagrama será colado no caderno diário. 	<p>20'</p>	<p>Computador Rato sem fios Diagrama de Venn</p>	<p>Participação</p>
<p>Geometria e Medida</p> <p>- Unidades de medida de comprimento do sistema métrico.</p> <p>- Conversões.</p>	<p>- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos</p> <p>- Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e instrumentos variados.</p>	<p>Noção de centímetro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização, no quadro, das imagens do rato (1decímetro de comprimento) e do peixe (1centímetro de comprimento). Utilizando como unidade de medida o rato, os alunos deverão medir o peixe, de forma a que percebam a necessidade de se utilizar uma unidade de comprimento menor do que o decímetro. ○ Manipulação do applet no geogebra (acedido em: https://www.geogebra.org/m/jrku7p7p), no qual os alunos terão de resolver o desafio proposto, sendo disponibilizados: a imagem do rato (1dm), a imagem de um peixe (1cm) e uma 	<p>35'</p>	<p>Imagens do rato e do peixe</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

		<p>fita métrica graduada em centímetros. Em simultâneo, será entregue a cada aluno uma tabela com as seguintes questões de exploração do applet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantos peixes cabem no rato? - Quanto mede o peixe? - Quantos centímetros mede o rato? 		<p>Aplicação no “Geogebra”</p>	Participação
	<p>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>	<p>Correção, em grande grupo, da última atividade e finalização da mesma através da conclusão da elaboração do cartaz iniciado na aula anterior, utilizando os recursos, agora físicos, trabalhados na última tarefa, de forma a se sintetizar a informação adquirida (1dm = 10cm).</p> <p>Utilização, em pares, de uma régua graduada e de um metro de madeira para medição de diferentes objetos presentes na sala de aula (comprimento da capa do caderno diário, da capa do manual, da perna da cadeira e do tampo da mesa). Estas medições serão registadas numa tabela que será colada no caderno diário. Ainda, os alunos terão de converter essas mesmas medidas de comprimento, em centímetro, para o decímetro e para o metro, registando os resultados na referida tabela. Estas conversões serão corrigidas, pelos alunos, utilizando o tablet para usufruírem do conversor de medidas de comprimento (acedido em: http://www.conversorfácil.com.br/conversor-de-medidas/unidades-de-comprimento).</p>		<p>Tabela</p> <p>Tablet</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
				<p>Ferramenta de conversões</p>	

Domínio: Portugal do século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 Sumário: O Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês				Ano/Turma: 6ºA Data: 06/03/2020 Docente Cooperante: <div></div> <div></div>
	Motivação/Contextualização: Caricatura alusiva a John Bull e ao Ultimato inglês contra Portugal.			
Situação - Problema	Por que não somos uma Monarquia?			
Questões – Orientadoras O que levou à crise da Monarquia? Como foi Portugal prejudicado na Conferência de Berlim? Por que aconteceu o Ultimato Inglês?				Conceitos: Mapa Cor-de-Rosa Ultimato República
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Aprendizagens Essenciais	Avaliação
As razões da queda da monarquia: - o descontentamento da população portuguesa; - o Mapa Cor-de-Rosa; - o Ultimato Inglês.	Identificar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica.	Os alunos serão distribuídos por grupos de três/quatro elementos e o professor coordenará a participação de cada grupo, para que todos os elementos participem ativamente em todas as atividades. Definição da questão-problema: o Visualização de uma caricatura alusiva a John Bull e ao Ultimato inglês contra Portugal, através da qual será feita a seguinte questão: “Por que não somos uma Monarquia?”.	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu á revolução republicana: A, B, C, D, E, F, I	Participação

<p>As razões da queda da monarquia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o descontentamento da população portuguesa; - o Mapa Cor-de-Rosa; - o Ultimato Inglês. 	<p>Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o Mapa Cor-de-Rosa.</p> <p>Relacionar o Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês.</p> <p>Relacionar a humilhação sentida pelo povo português, devido à cedência ao Ultimato Inglês, com o aumento dos apoiantes do partido republicano.</p>	<p>O Mapa Conceptual na exploração de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrega, a cada grupo, de um envelope com a distribuição das tarefas por cada aluno, de um cartão com duas fontes, documental e iconográfica, e de um esquema interpretativo sobre cada uma. Cada grupo ficará responsável por explorar apenas um dos conteúdos a trabalhar ao longo da aula. Embora os alunos se encontrem em grupo, cada aluno receberá um cartão com a respetiva fonte, de forma a que todos os alunos a consigam visualizar facilmente. ○ Preenchimento do esquema referente a cada fonte. Os dois esquemas mais simples de preencher serão entregues aos grupos que incluem os dois alunos que beneficiam de medidas seletivas. ○ Exposição de cada esquema preenchido através da aplicação Padlet e apresentação do mesmo por parte de cada grupo. No decorrer das apresentações, cada aluno receberá um mapa conceptual que englobará todos os esquemas trabalhados, para ser completado com a informação referente ao trabalho desenvolvido pelos restantes grupos. Cada 	<p>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu á revolução republicana:</p> <p>A, B, C, D, E, F, I</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
--	---	---	--	--

		<p>apresentação será complementada com outras fontes expostas através de um powerpoint.</p> <p>Consolidação de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Resposta à questão-problema. 		<p>Resposta à questão-problema</p>
--	--	---	--	------------------------------------

Apêndice A₁: Esquemas com fontes históricas e historiográficas para criação de um Mapa Conceptual

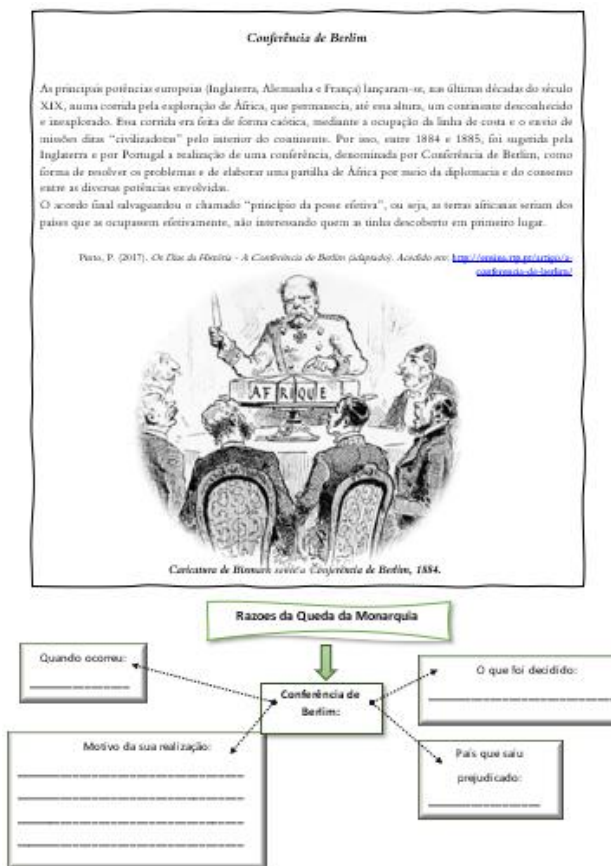


Figura 7- Esquema de compreensão do texto informativo sobre a Conferência de Berlim.



Figura 8- Esquema de compreensão do texto informativo sobre o Mapa Cor-de-Rosa.



Figura 9- Esquema de compreensão do texto informativo sobre as razões da Queda da Monarquia.

Apêndice A2: Mapa Conceptual.

Mapa Conceptual

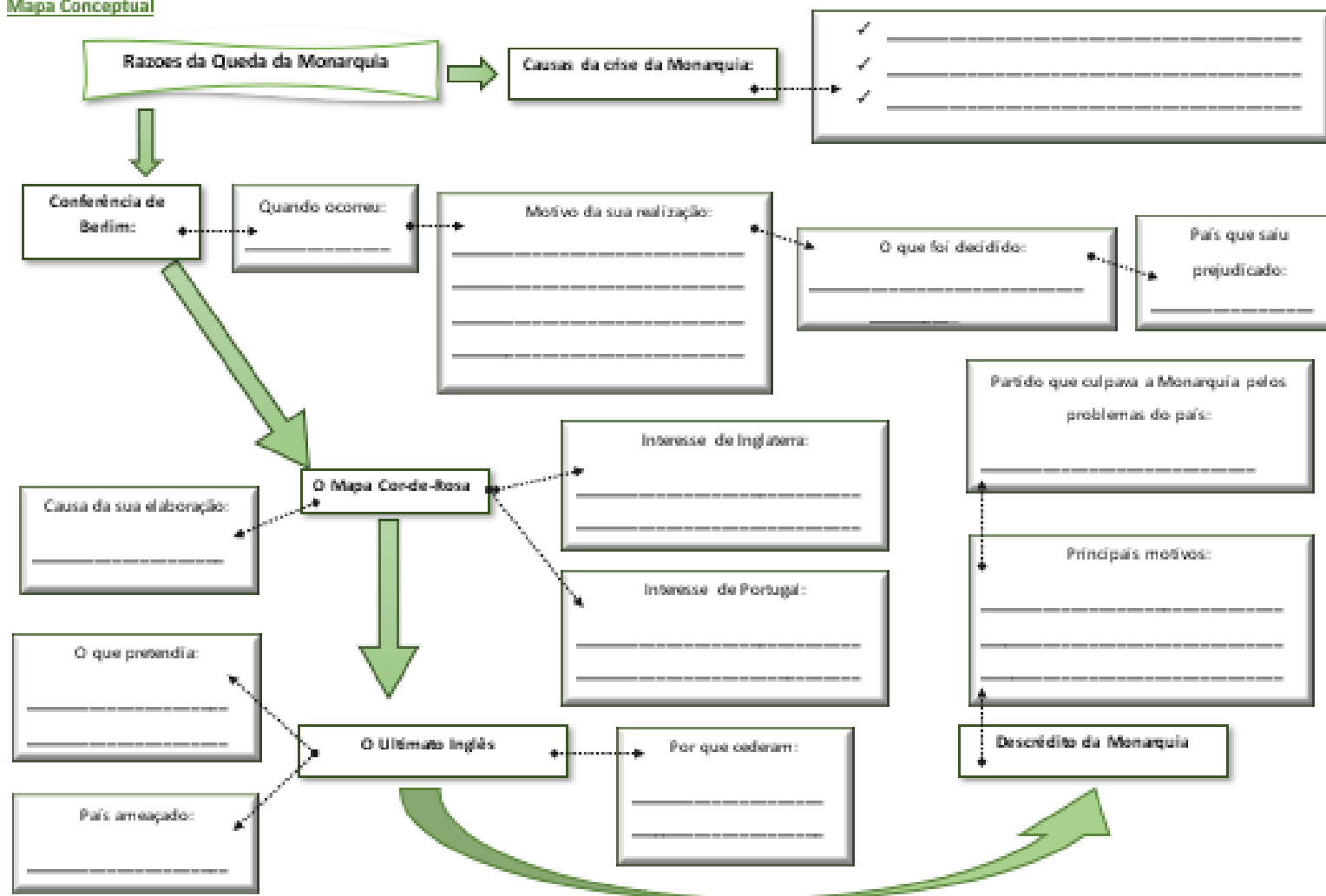


Figura 10- Mapa conceptual com todos os esquemas de compreensão trabalhados pelos alunos.

Apêndice A₃: Diagrama de Venn para organização dos animais da obra a que sabe a lua? de *Michael Grejniec*

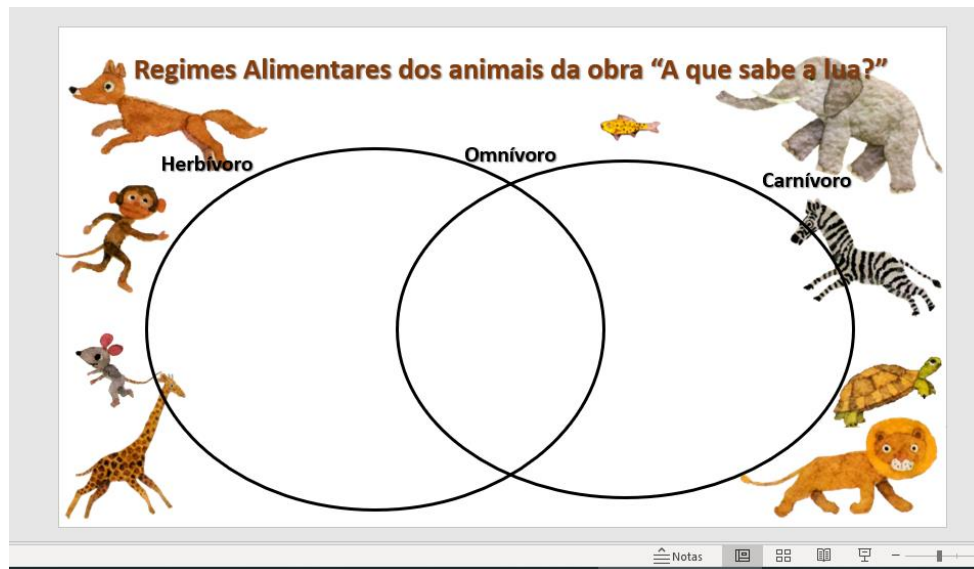


Figura 11- Diagrama de Venn projetado para ser preenchido em grande grupo.

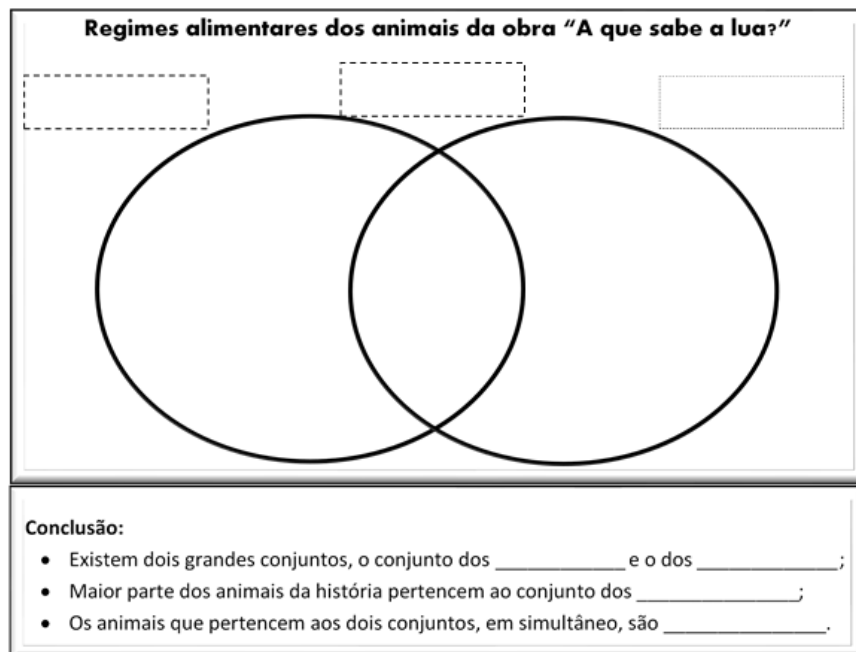


Figura 12- Diagrama de Venn para ser preenchido individualmente por cada aluno.

Apêndice A₄: Applet do Geogebra para medição da altura de alguns dos animais da obra *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec

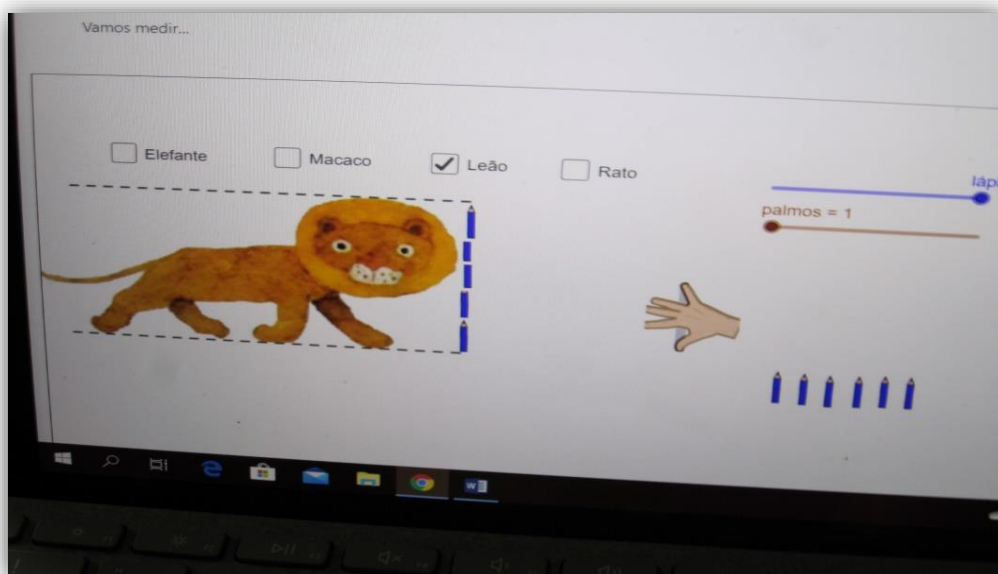


Figura 13- Medição da altura do Leão através de palmos e lápis.

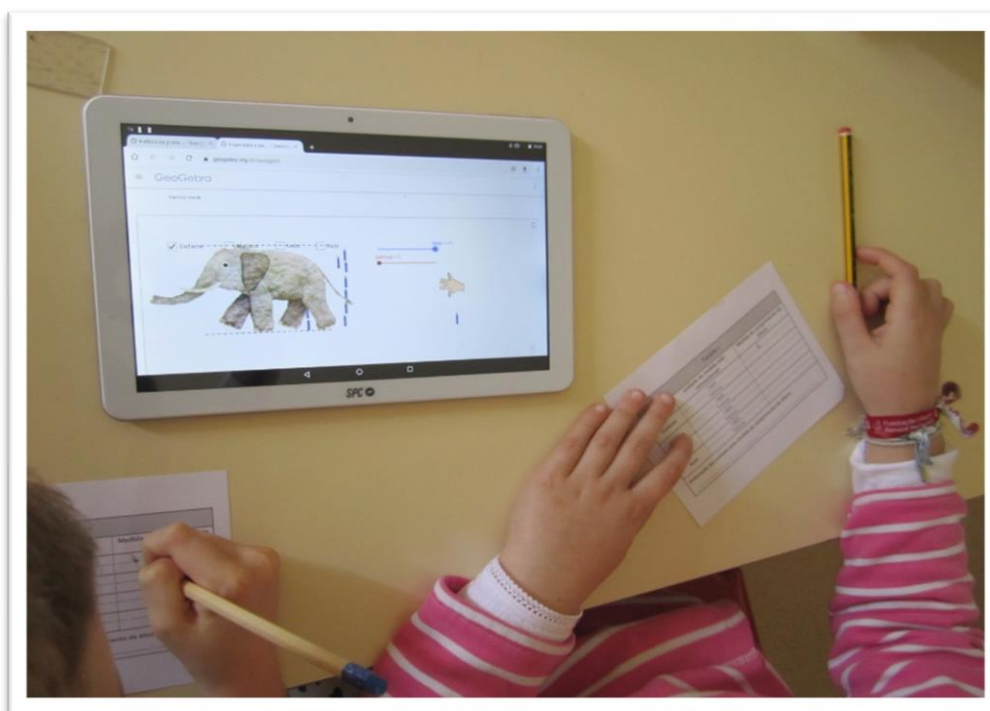


Figura 14- Medição da altura do Elefante através de palmos e lápis.
Registo dessas medições numa tabela.

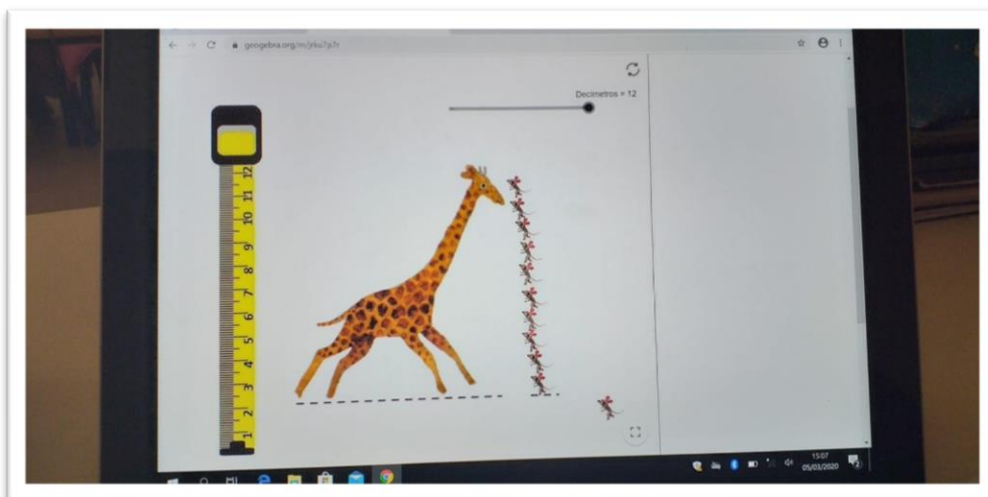


Figura 15- Medição da altura da Girafa utilizando como unidades de medida ratos e uma fita métrica.

Apêndice A5: Tabela de registo para exploração do *Applet do Geogebra* – medidas não convencionais

Tarefa I		
Animal	Unidade de medida (não convencional)	Medida de comprimento da altura
Elefante	Lápis	9
	Palmas	1
Macaco	Lápis	3
	Palmas	5
Leão	Lápis	5
	Palmas	7
Rato	Lápis	2
	Palmas	1
Ordenação dos animais pela medida de comprimento da altura:		
Rato : Leão : Macaco : Elefante		

Figura 16- Registo das medições efetuadas pelos alunos.

Apêndice A₆: Medições utilizando unidades não convencionais.



Figura 17- Medição da altura de uma Girafa utilizando um lápis como instrumento de medida.

Apêndice A₈ – Tabela de registo para exploração do Applet do Geogebra – medidas convencionais (centímetro)

Quanto mede o rato, em decímetros?			
10 dm	1 dm	9 dm	

Quanto mede o rato, em centímetros?			
1 cm	7 cm	10 cm	

Quanto mede cada peixe, em centímetros?			
1 cm	5 cm	10 cm	

Conclusão:

1 decímetro = _____ centímetros

1 dm = _____ cm

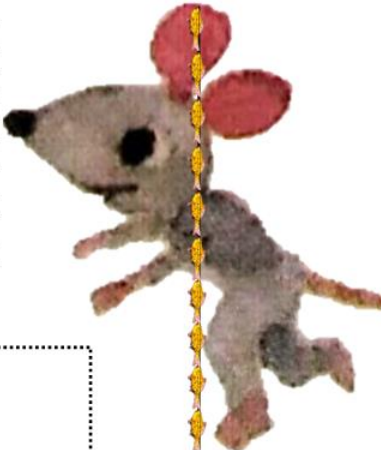
A cartoon illustration of a grey mouse with large red ears and a long tail. A vertical line of yellow dots is drawn along the mouse's back, from its head down to its tail, representing a measurement.

Figura 18- Tabela de registo para exploração da unidade de medida – centímetro.

Apêndice A8: Medições utilizando unidades convencionais.



Figura 19- Medição de vários objetos da sala de aula utilizando como instrumento de medida o metro.

Apêndice B: Quarta Unidade Didática Devagar se vai ao Longe!

Português

- Exploração de um gráfico de linhas, de variáveis tempo (min) e distância (m), que representa o trajeto efetuado durante uma corrida por dois animais (X e Y) com características diferentes (rápido/lento, por exemplo).
- Produção de um texto, tendo em conta os dados obtidos e as respostas dadas através da análise do gráfico anterior, tendo como objetivo conduzir os alunos à escrita de uma versão da obra que será trabalhada a seguir, para posteriormente fazerem uma comparação entre ambas.
- Leitura da fábula de la Fontaine “A Lebre e a Tartaruga” através da aplicação *Ourboox*.
- Compreensão da fábula “A Lebre e a Tartaruga” através da exploração de um Jogo didático digital.
- Exploração do artigo “Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas” de Isabel Pereira e audição de um áudio de José Teixeira para criação de um panfleto informativo, através do qual os alunos farão um apelo ao não abandono das Tartarugas exóticas na natureza.

Devagar se vai ao longe!

História e Geografia de Portugal

- Exploração de duas notícias alusivas a dois problemas da sociedade atual, a abstenção nas legislativas de 2019 e o abandono escolar, para levantamento da questão: Será que tivemos sempre direito à educação e ao voto?, que será respondida ao longo de toda a sequência didática.
- Análise e exploração de várias fontes, históricas e historiográficas, sobre as reformas da I República com recurso a um PowerPoint interativo. Perceção de que a resolução de muitos dos problemas que ainda vigoram atualmente se iniciou com a implantação da I República, sendo que a resolução desses mesmos problemas é um caminho que tem vindo a ser construído devagar, embora sempre com a esperança de se chegar longe.

Disciplina: Português	Ano/Turma: 6ºB
	Data: 22/04/2020
	Cooperante: XXXXXXXXXX
	Tempo: 100min

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
Leitura - Antecipação de conteúdos. - Inferências: factual e não factual.	- Fazer inferências a partir da informação prévia; - Antecipar o assunto; - Realizar percursos pedagógico-	<p>Face às contingências atuais, este plano de aula foi elaborado para ser aplicado à distância e de forma assíncrona, conforme o estabelecido no Agrupamento. Os alunos irão receber por correio eletrónico as tarefas propostas e depois de realizadas terão de enviá-las aos professores estagiários para verificação das mesmas. Após efetuadas as correções necessárias, todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos poderão ser consultados na aplicação <i>Padlet</i> e comentados.</p> <p>Corrida à descoberta...</p> <p>Análise e exploração de um gráfico de linhas, de variáveis tempo (min) e distância (m), que representa o trajeto efetuado durante uma corrida por dois animais (X e Y) com características diferentes (rápido/lento, por exemplo). A exploração deste gráfico será efetuada através de questões de resposta curta (Apêndice I), designadamente:</p> <p>- Qual dos dois animais percorreu primeiro 100m?</p>	PowerPoint com gráfico e perguntas de interpretação	Desempenho na tarefa

<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação de texto. - Textualização. - Revisão de texto. - Texto de características narrativas. 	<p>didáticos interdisciplinares com Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar reações subjetivas enquanto leitor. - Escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição; - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos; - Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois de iniciarem a prova, os dois animais cruzaram-se alguma vez? Se sim, quantas? - O animal Y parou durante a prova. Quantas vezes isso aconteceu? Na segunda paragem, quanto tempo esteve esse animal parado? E o animal X parou durante a prova? - Em que instante o animal Y acelerou a corrida? - Qual a distância total percorrida pelos dois animais? - Um dos animais ganhou a prova. Qual dos dois foi o vencedor? <p>Produção de um texto, tendo em conta os dados obtidos e as respostas dadas através da análise do gráfico anterior. Para a criação da história, os alunos deverão respeitar as informações extraídas do mesmo e as sugestões fornecidas acerca dos animais, dos momentos de paragem, dos espaços, do tempo e dos diálogos existentes entre as personagens (Apêndice I). Esta tarefa tem como objetivo conduzir os alunos à escrita de uma versão da obra que irá ser trabalhada para, posteriormente, fazerem uma comparação entre ambas. Entre as várias versões, será selecionada aquela que for mais idêntica à história da obra, sendo posteriormente publicada no <i>Blog da escola</i> em articulação com a Biblioteca Escolar.</p>	<p>PowerPoint com tarefa de escrita</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>
---	---	---	---	-----------------------------

<p>Educação literária</p> <p>- Textos da literatura para crianças e jovens; - Leitura dramatizada.</p> <p>Leitura</p> <p>- Inferências: relação de informações; - Informação relevante, factual e não factual.</p>	<p>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</p> <p>- Realizar diferentes tipos de leitura em voz alta.</p> <p>- Fazer inferências a partir de informação prévia ou contida no texto;</p> <p>- Explicitar o sentido global de um texto;</p> <p>- Divulgar e</p>	<p>Fábula “A Lebre e a Tartaruga”</p> <p>Visualização da fábula de la Fontaine “A Lebre e a Tartaruga” (ilustrada por Madalena Matoso, Edição Expresso) e das respetivas ilustrações através da aplicação <i>Ourboox</i> (link: https://www.ourboox.com/books/a-lebre-e-a-tartaruga-3/). Leitura integral da fábula realizada pelos alunos. Cada aluno receberá previamente um excerto da história e posteriormente gravará autonomamente a respetiva leitura. Essas gravações serão reunidas e entregues aos alunos no final do ano letivo.</p> <p>Compreensão da obra “A Lebre e a Tartaruga” – jogo didático.</p> <p>Exploração de um jogo didático, em formato PowerPoint, com uma sequência de 20 casas (semelhantes a outros jogos de tabuleiro), cujo objetivo será alcançar a casa “chegada” através de um conjunto de questões relacionadas com a referida fábula (Apêndice II). As questões incidirão na ação retratada na obra, em conteúdos gramaticais e na percepção da Moral da história (através de um exemplo concebido por cada aluno que relacione uma situação do seu quotidiano com a Moral desta fábula). Antes de iniciarem a atividade, os alunos deverão ler as regras do jogo de forma a ficarem elucidados sobre a sua aplicação. Para jogarem, cada aluno deverá lançar um dado físico, ou então, recorrer a</p>	<p>Livro Digital: Aplicação <i>Ourboox</i> com a fábula “A Lebre e a Tartaruga” e ilustrações</p> <p>PowerPoint com Jogo didático “A Lebre e a Tartaruga”</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>
--	---	---	---	-----------------------------

<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informação implícita e explícita; - Deduções e inferências. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferências: relação de informações; 	<p>partilhar textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos orais breves; - Distinguir informação implícita e informação explícita. - Fazer deduções e inferências. - Criar textos de campanhas de sensibilização; - Realizar 	<p>uma aplicação digital que lhes dará acesso a um dado virtual, avançar o número indicada pelo dado e clicar na casa correspondente para ter acesso a uma questão, existindo casas de avanço e retrocesso durante o percurso. Após a análise da fábula supracitada, os alunos deverão estabelecer uma comparação com o texto que redigiram verificando os pontos divergentes e em comum.</p> <p>A Tartaruga terrestre, que desta vez, perdeu a corrida.</p> <p>Apresentação de um modelo de panfleto informativo que inclui imagens, informações essenciais e alguns tópicos de orientação para os conteúdos relevantes a trabalhar (Apêndice III).</p> <p>Leitura individual do artigo “Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas” de Isabel Pereira acedidos no site Ciência 2.0 (link: https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno&Itemid=101). Com a leitura deste artigo, pretende-se que os alunos se apercebam que nem sempre a Tartaruga ganha a corrida, visto que neste caso, as Tartarugas Autóctones de Portugal estão a perder a corrida para outras Tartarugas Exóticas (oriundas de outros habitats e libertadas pelo Ser Humano em Portugal), podendo provocar a sua extinção.</p> <p>Preenchimento do panfleto, apresentado anteriormente, que deverá</p>	<p>Artigo</p> <p>“Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas”</p> <p>Panfleto Pré-preenchido</p>	<p>Desempenho na tarefa</p> <p>Desempenho na</p>
---	---	--	--	--

Domínio: Portugal do século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 Sumário: As reformas da I República			Ano/Turma: 6ºA Data: 17/04/2020 Docente Cooperante XXXXXXXXXX Estagiários: Gilberto S. e Marisa O.	
			Motivação/Contextualização: Notícias alusivas à abstenção nas legislativas de 2019 e ao abandono escolar.	
Situação - Problema Será que tivemos sempre direito à educação e ao voto?				
Questões – Orientadoras Quais as medidas educativas tomadas pelos governos da I República? Quais as medidas sociais tomadas pelos governos da I República? O direito ao voto era universal?			Conceitos: Alfabetização Sindicato Reforma	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Metas Curriculares / Aprendizagens Essenciais	Avaliação
		Face às contingências atuais, este plano de aula foi elaborado para ser aplicado à distância de forma assíncrona. Os alunos irão receber um PowerPoint (PPT) que incluirá instruções de trabalho e alguns campos que terão de preencher para no final o enviarem aos professores estagiários.		

<p>As medidas tomadas pela I República a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino; - social; - direito ao voto. 	<p>Identificar o primeiro Presidente da República eleito.</p>	<p>Definição da questão-problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização de duas notícias alusivas à abstenção nas legislativas de 2019 e ao abandono escolar, através das quais será feita a seguinte questão: Será que tivemos sempre direito à educação e ao voto? <p>Vamos relembrar o primeiro presidente da República</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação do link de acesso ao site da Assembleia da República, e de forma a recordar alguns dos conteúdos abordados em aulas anteriores, os alunos terão de procurar, no jornal da época exposto, o nome do primeiro Presidente da República eleito. ○ Preenchimento do cartão de identificação através das informações consultadas na biografia de Manuel de Arriaga, acedida através do site do Museu da Presidência da República. 	<p>Metas Curriculares</p> <p>Conhecer e compreender o funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos</p> <p>1. Diferenciar Monarquia e República quanto ao chefe de Estado, à legitimidade do seu mandato e à duração do mesmo.</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>
<p>As medidas tomadas pela I República a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino; - social; - direito ao voto. 	<p>Conhecer os três símbolos republicanos.</p> <p>Comparar e identificar as diferenças entre as constituições de 1822 e 1911.</p>		<p>2. Conhecer os símbolos da República Portuguesa.</p> <p>3. Caracterizar o regime</p>	

<p>As medidas tomadas pela I República a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino; - social; - direito ao voto. 	<p>Reconhecer as reformas no ensino e medidas de combate ao analfabetismo.</p> <p>Reconhecer as reformas tomadas pelo governo republicano a nível social.</p> <p>Relacionar o direito ao voto na atualidade com o direito ao voto na I República.</p>	<p>Vamos relembrar os símbolos republicanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Acesso ao site do Museu da Presidência da República para montagem da bandeira portuguesa e da letra do hino “A Portuguesa”. Após terminarem a tarefa, os alunos terão de fotografar estes símbolos e anexar ao PPT. ○ Leitura da página nº 12 do manual para descoberta do nome do símbolo republicano em falta, de forma a que os alunos o possam escrever no retângulo denominado por “Símbolos republicanos” do PPT. ○ Preenchimento do esquema de divisão de poderes nas constituições de 1822 e 1911, arrastando as caixas de texto para os lugares adequados. <p>Vamos conhecer as reformas da I República</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consulta e análise de quatro documentos, fontes históricas e historiográficas, e preenchimento das lacunas de um texto sobre as reformas da I República ao nível do ensino. ○ Exploração do conceito “alfabetizar” através da consulta na página 15 do manual, “À descoberta de palavras”, e escrita do seu significado. ○ Análise dos dados, evidenciados em dois 	<p>republicano a partir da Constituição de 1911, salientando semelhanças e diferenças relativamente à Constituição da Monarquia Constitucional.</p> <p>4. Indicar o parlamento como o órgão político mais importante na 1.ª República.</p> <p>5. Reconhecer a manutenção de limitações no sufrágio durante a 1.ª República, por comparação à situação atual.</p>	<p>Desempenho na tarefa</p>
---	---	---	--	-----------------------------

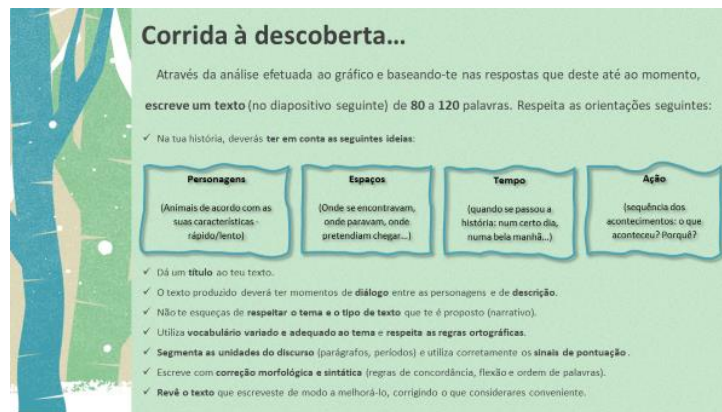
<p>As medidas tomadas pela I República a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino; - social; - direito ao voto. 		<p>gráficos relativos ao número de escolas e à percentagem de analfabetismo, através da seleção do termo correto na seguinte afirmação: À medida que o número de escolas aumentou/diminuiu, a percentagem de analfabetismo aumentou/diminuiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização de um vídeo acerca das medidas sociais adotadas pelos governos republicanos e registo das quatro medidas tomadas que favoreciam os trabalhadores. ○ Análise de uma notícia da época (acedida no site da Fundação Mário Soares) e da página 15 do manual, acerca da formação e da função dos sindicatos, através da resolução de uma atividade de exploração que sugere colocar a negrito e sublinhar partes do texto. ○ Leitura e exploração, com a classificação de frases como verdadeiras ou falsas, de uma notícia acerca do direito ao voto, evidenciando-se o caso específico de Carolina Beatriz Ângelo. <p>Vamos lá ver se já és capaz...</p> <p>Realização de um crucigrama com conceitos abordados durante toda a aula.</p> <p>Resposta à questão-problema.</p>	<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Confrontar ideias e perspectivas históricas e geográficas distintas, respeitando as diferenças;</p> <p>Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p> <p>Identificar/aplicar os conceitos: revolução, rutura, república, alfabetização, greve.</p> <p>A, B, E, F, H</p>	<p>Desempenho na tarefa</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>Resposta à questão-problema</p> <p><u>Instrumento de avaliação</u></p> <p>- Grelha de registo</p>
---	--	---	---	--

Apêndice B₁: Jogo de tabuleiro com questões de compreensão sobre a fábula *A Lebre e a Tartaruga* de La Fontaine.



Figura 20- PowerPoint com algumas das questões presentes no jogo didático *A Lebre e a Tartaruga* de La Fontaine.

Apêndice B₂: Produção de textos baseada na interpretação de um gráfico de linhas sobre a obra *A Lebre e a Tartaruga de La Fontaine*.



Corrida à descoberta...

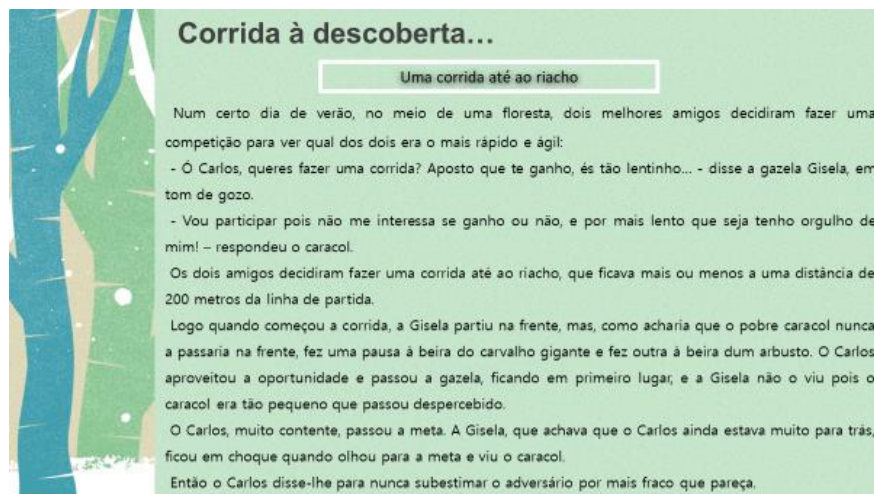
Através da análise efetuada ao gráfico e baseando-te nas respostas que deste até ao momento, escreve um texto (no diapositivo seguinte) de 80 a 120 palavras. Respeita as orientações seguintes:

- ✓ Na tua história, deves ter em conta as seguintes ideias:

Personagens	Espaços	Tempo	Ação
(Animais de acordo com as suas características - rápido/lento)	(Onde se encontravam, onde paravam, onde pretendiam chegar...)	(quando se passou a história: num certo dia, numa bela manhã...)	(sequência dos acontecimentos: o que aconteceu? Porquê?)

- ✓ Dá um título ao teu texto.
- ✓ O texto produzido deverá ter momentos de diálogo entre as personagens e de descrição.
- ✓ Não te esqueças de respeitar o tema e o tipo de texto que te é proposto (narrativo).
- ✓ Utiliza vocabulário variado e adequado ao tema e respeita as regras ortográficas.
- ✓ Segmenta as unidades do discurso (parágrafos, períodos) e utiliza corretamente os sinais de pontuação.
- ✓ Escreve com correção morfológica e sintática (regras de concordância, flexão e ordem de palavras).
- ✓ Revê o texto que escreveste de modo a melhorá-lo, corrigido o que considerares conveniente.

Figura 21- Orientações para Produção de Textos.



Corrida à descoberta...

Uma corrida até ao riacho

Num certo dia de verão, no meio de uma floresta, dois melhores amigos decidiram fazer uma competição para ver qual dos dois era o mais rápido e ágil:

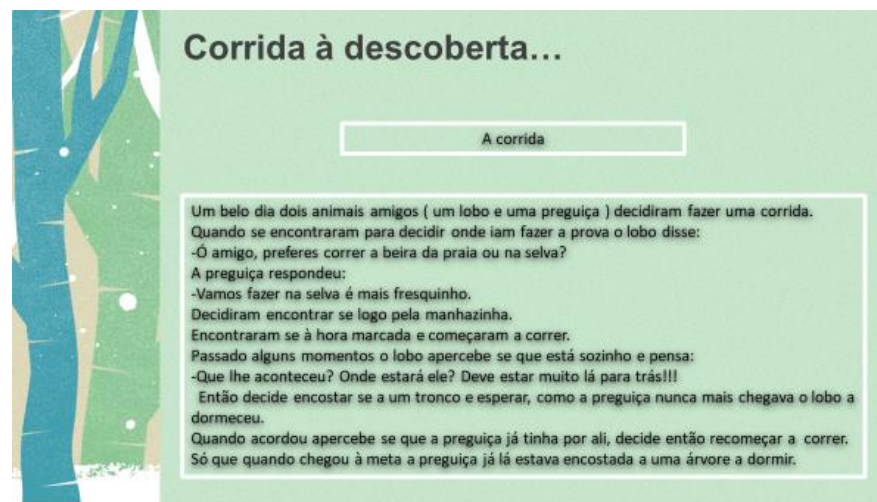
- Ó Carlos, queres fazer uma corrida? Aposto que te ganho, és tão lentinho... - disse a gazela Gisela, em tom de gozo.
- Vou participar pois não me interessa se ganho ou não, e por mais lento que seja tenho orgulho de mim! - respondeu o caracol.

Os dois amigos decidiram fazer uma corrida até ao riacho, que ficava mais ou menos a uma distância de 200 metros da linha de partida.

Logo quando começou a corrida, a Gisela partiu na frente, mas, como acharia que o pobre caracol nunca a passaria na frente, fez uma pausa à beira do carvalho gigante e fez outra à beira dum arbusto. O Carlos aproveitou a oportunidade e passou a gazela, ficando em primeiro lugar, e a Gisela não o viu pois o caracol era tão pequeno que passou despercebido.

O Carlos, muito contente, passou a meta. A Gisela, que achava que o Carlos ainda estava muito para trás, ficou em choque quando olhou para a meta e viu o caracol.

Então o Carlos disse-lhe para nunca subestimar o adversário por mais fraco que pareça.



Corrida à descoberta...

A corrida

Um belo dia dois animais amigos (um lobo e uma preguiça) decidiram fazer uma corrida. Quando se encontraram para decidir onde iam fazer a prova o lobo disse:

- Ó amigo, preferes correr a beira da praia ou na selva?

A preguiça respondeu:

- Vamos fazer na selva é mais fresquinho.

Decidiram encontrar-se logo pela manhazinha.

Encontraram-se à hora marcada e começaram a correr.

Passado alguns momentos o lobo apercebe-se que está sozinho e pensa:

- Que lhe aconteceu? Onde estará ele? Deve estar muito lá para trás!!!

Então decide encostar-se a um tronco e esperar, como a preguiça nunca mais chegava o lobo a dormeceu.

Quando acordou apercebe-se que a preguiça já tinha por ali, decide então recomçar a correr.

Só que quando chegou à meta a preguiça já lá estava encostada a uma árvore a dormir.

Figura 22- Textos produzidos pelos alunos.

Apêndice C: Esquema de compreensão do título do poema *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina.

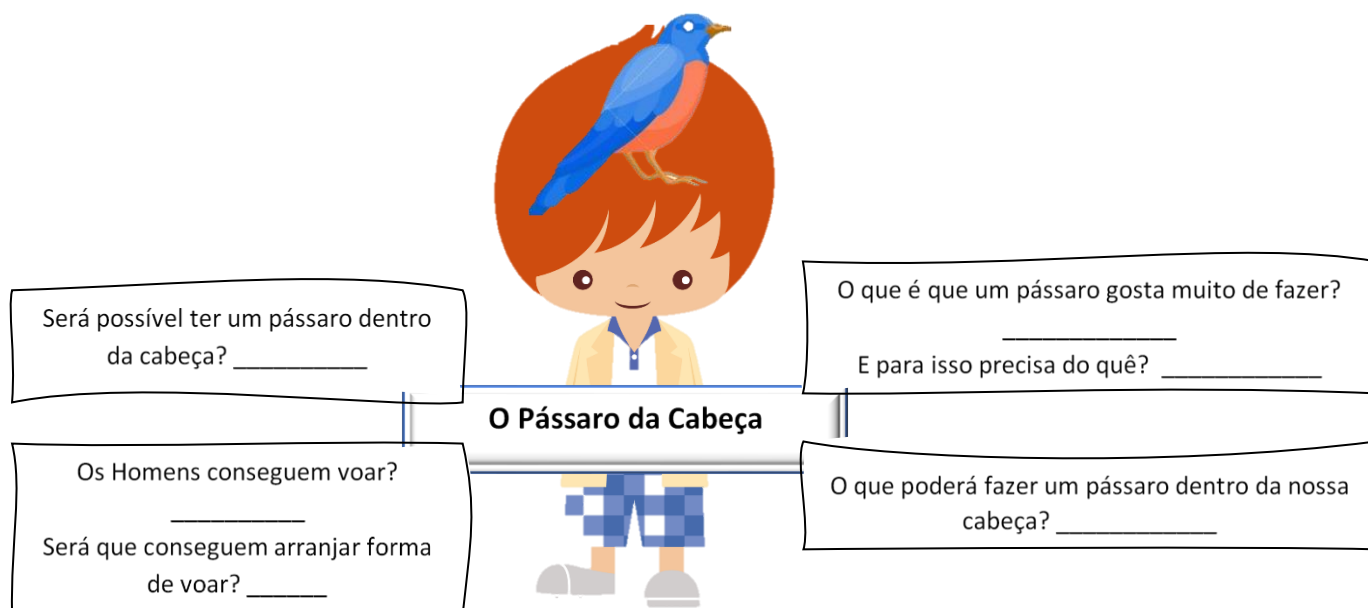


Figura 23- Esquema de compreensão.

Apêndice D: Estratégias de descoberta de títulos de obras abordadas.



Figura 24- Descoberta do título da obra *A que sabe a Lua?*



Figura 25- Descoberta do título do poema *O Pássaro da Cabeça* através da ferramenta Wordwall.

Apêndice E: Estratégia de compreensão do poema *Mistérios da Escrita* de Álvaro Magalhães

Escrevi a palavra flor.

Um girassol nasceu

no deserto de papel.

Era um girassol

Como é um girassol.

Endireitou o caule,

sacudiu as pétalas

e perfumou o ar.

Voltou a cabeça

à procura de sol

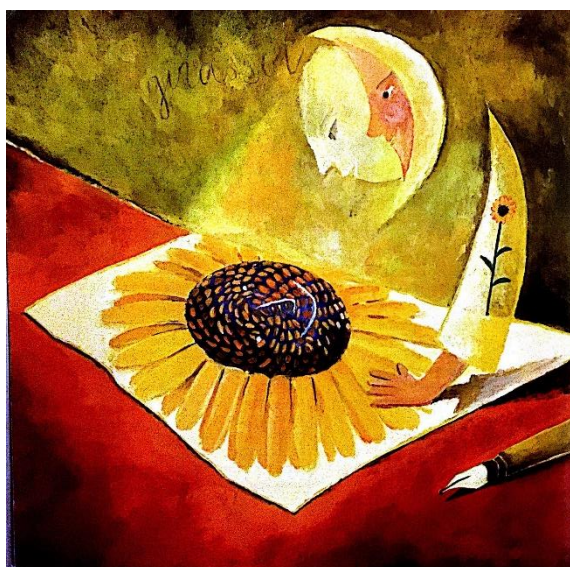
e deixou cair dois grãos de pólen

sobre a mesa.

Depois cresceu até ficar

com a ponta de pétala

fora da Natureza.



Álvaro Magalhães (2000). *Limpa-Palavras e Outros Poemas*. Edições Asa.

Figura 26- Acontecimentos do poema *Mistérios da escrita* destacados por um sublinhado.

Apêndice E₁: Cartão de identificação sobre a obra *A Árvore das folhas A4* de Carles Cano

A Identidade das folhas A4		
	Título	
	Autor	
	Ilustrador	
	Editora	

Figura 27- Cartão de identificação.

Apêndice F: Esquema semântico e reorganização da letra da música *Voar* de Tim.

São democráticas porque:
Extrato bancário, _____

São do:
Idioma e _____

Fazem parte da:

**Expressões
idiomáticas**

Chegam a nós através da:

Exemplos:
Estão à mão de sepear,

Usam-se de acordo com:

Impossíveis de:

Figura 28-. Esquema semântico sobre o texto informativo do livro *Puxar a brasa à nossa sardinha* de Andreia Vale

184

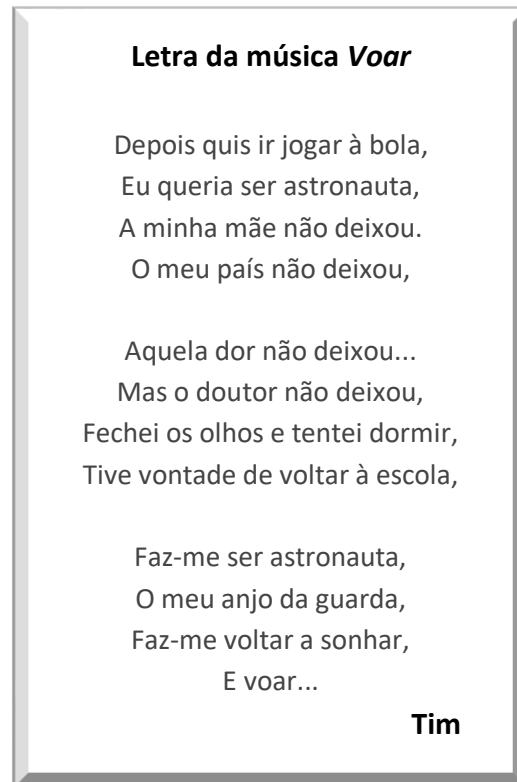


Figura 29- Reorganização textual.

Apêndice G: Momentos de Motivação na aula de História e Geografia de Portugal



Figura 30- Momento de motivação na 1ª Unidade Didática.

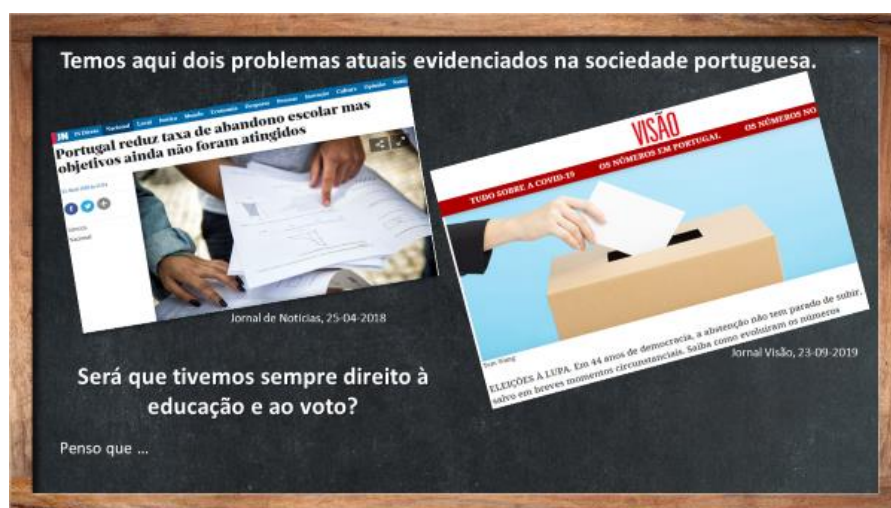


Figura 31- Momento de motivação na 4ª Unidade Didática.



Figura 32- Momento de motivação na 5ª Unidade Didática.

M

MESTRADO
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os caminhos da docência com raízes na discência:
Uma questão de múltiplas compreensões

